MARIA TERESA SERAFINI

COMO ESCREVER TEXTOS

Tradução
Maria Augusta Bastos de Mattos
Adaptação
Ana Luísa Marcondes Garcia

7ª Edição

EDITORA GLOBO

Título do original italiano:
Come si fa un tema in classe

Projeto gráfico da capa: Moema Cavalcanti
Composição: Artestilo Ltda.

Todos os direitos desta edição reservados à
EDITORA GLOBO S.A.
Rua Domingos Sérgio dos Anjos, 277
CEP 05136-170 – Fax: (011) 836-7098, São Paulo, SP.
Brasil

Impressão e acabamento:

Prol

CIP-Brasil. Catalogação-na-fonte – Câmara Brasileira do Livro, SP

Serafini, Maria Teresa.
Como escrever textos / Maria Teresa Serafini ; tradução Maria Augusta Bastos de Mattos ; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. – 7. ed. – São Paulo : Globo, 1995.

Bibliografia
ISBN 85-250-0343-6

1. Redação (Literatura) I. Título.

87-1383 CDD-808

Índice para catálogo sistemático:
1. Redação : Literatura 808

SUMÁRIO

NOTA SOBRE A EDIÇÃO BRASILEIRA

A adaptação deste livro para o leitor brasileiro procurou fazer o menor número possível de modificações, reformulando, no limite do indispensável, apenas as passagens que pudessem dificultar a compreensão e a leitura fluente. Assim, determinadas construções sintáticas, referências a fatos e exemplos típicos do italiano foram substituídos por análogos que mantiveram com o texto a mesma relação que o original pretendia ilustrar. As indicações literárias foram substituídas por outras similares da literatura brasileira, tomando-se o cuidado de buscar os autores e obras mais utilizados em nossos cursos de primeiro e segundo graus.

O capítulo 6 e a seção 8.4 foram os que sofreram uma adaptação maior. No primeiro caso, em que a autora apresentava uma pesquisa sobre os títulos de redação mais comuns na escola italiana, o levantamento foi feito entre os temas dos exames vestibulares brasileiros. Já no caso da seção 8.4, optou-se por substituir totalmente os textos de alunos e professores italianos por uma redação e quatro avaliações realizadas numa escola de segundo grau brasileira.

Ana Luísa Marcondes Garcia

PREFÁCIO

Há algum tempo vem se desenvolvendo um acirrado debate sobre a validade de se considerar a redação como principal forma de ensino e de avaliação tanto da maturidade de pensamento quanto da capacidade de "escrever bem".

O simples uso da expressão "escrever bem" já revela uma situação embaraçosa. Pode-se interpretar essa expressão, de forma restrita, como a capacidade de desenvolver bem o ato físico da escrita, ou seja, "ter boa caligrafia". Apenas em casos muito específicos, como em certos setores da crítica literária, diz-se "escrita" em alusão ao "estilo", mas dificilmente se fala de boa escrita num tratado de física. Este livro trata do "escrever bem" como uma atividade que consiste em encontrar e ordenar idéias para depois organizá-las num texto de maneira adequada. Essa maneira será diversa para uma novela e para uma lei da física, por exemplo. "Saber escrever" não significa necessariamente escrever "como um artista", mas também conseguir dizer por escrito o que se deve ou quer dizer, mesmo que se trate de resumir uma notícia, redigir um boletim de informações ou uma correspondência comercial.

Nos países de língua anglo-saxã há muito existem estudos sobre o modo de ensinar a escrever. Tais estudos e metodologias didáticas se ocupam do *writing*. Para designar um modo de escrever que chamaremos de "literário" (como um poema ou um conto), usa-se o termo *creative writing*. Este se distingue de *expository writing*, que representa uma exposição de idéias.

Já que, tanto para os anglo-saxões como para nós, a redação é o tipo de *expository writing* mais completo, é dela que este livro irá ocupar-se.

Considerando-se que uma redação é, tradicionalmente, uma "composição em língua", usarei também o termo "composição", que me parece o mais neutro de todos. Escrever significa "compor um texto" prestando atenção na forma e no conteúdo; compor um texto requer que se coordene de modo rigoroso as idéias e que elas sejam expressas por meio de um bom estilo.

Para alguns, talvez os termos "composição" e "compor" soem um tanto ultrapassados. No fundo, este livro, embora apresente pesquisas pedagógicas de vanguarda, assume uma postura que pode parecer conservadora: sustenta que a redação é uma forma completa e madura de composição (ou de "escrita").

Na realidade, o debate a favor ou contra a redação é viciado pela falta de uma definição precisa do termo: com este rótulo são identificados tipos de texto de natureza completamente diferente — por exemplo, redações em que predominam aspectos descritivos, narrativos ou argumentativos.

Este trabalho enfoca a redação de tipo argumentativo (dissertação), em geral solicitada nos exames vestibulares, mas discute também outros tipos de composição, como o resumo e o relatório. Se se aprende a escrever bem um resumo ou relatório, tarefas indispensáveis na vida escolar e profissional, aprende-se a compor textos mais completos, como a redação.

A obra trata das três fases distintas da história de uma redação: a proposição, o desenvolvimento e a avaliação. A primeira e a última têm como protagonista o professor, enquanto o aluno figura na segunda. Pode parecer, portanto, que este livro supõe dois destinatários diversos, mas na realidade não é bem assim. Para um professor é conveniente aprofundar os problemas relativos ao desenvolvimento, a fim de aperfeiçoar suas técnicas de ensino. Para um aluno é importante compreender os mecanismos de prescrição e de avaliação das redações, entender a finalidade do próprio texto, os critérios utilizados pelo professor para incentivá-lo e avaliá-lo, os principais erros em que pode incorrer; em suma, as "regras do jogo" da redação.

A primeira parte do livro apresenta o desenvolvimento da redação da perspectiva do aluno. Aborda o texto como um exercício que se realiza por etapas. Chamaremos este método de "operativo". Normalmente as redações são consideradas como um objeto unitário, nesse caso a técnica de ensino é a imitação de modelos (vejam-se, por exemplo, as antologias de redação). Um método operativo, ao contrário, define alguma coisa explicando as operações necessárias.

Inicia-se uma redação com uma fase preparatória, que compreende seleção de informações, organização do material e elaboração do roteiro. À fase de planejamento segue-se o desenvolvimento em si, com os problemas ligados à estrutura do parágrafo, aos conectivos e à pontuação. Há, enfim, a revisão, que tem o objetivo de melhorar o conteúdo, a forma e a legibilidade do texto até atingir a versão final. Estes problemas são tratados de forma ampla e concreta, com muitos exemplos.

A segunda parte é dedicada ao professor, que enfrenta três problemas: a proposição, a correção e a avaliação da redação. O título de uma redação deve ser um estímulo válido para os alunos, por isso apresentamos uma tipologia dos títulos mais comuns, a partir de um levantamento dos temas solicitados nos vestibulares. Com base nesses dados fazemos algumas sugestões sobre a formulação do título da redação.

A correção e a avaliação de uma redação constituem tarefas muito diferentes: a correção é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar. A avaliação, por sua vez, consiste em dar ao texto uma nota e um julgamento final em relação aos demais textos, aos desempenhos médios dos colegas e aos resultados anteriores obtidos pelo próprio aluno.

Tanto a correção quanto a avaliação são operações bastante delicadas. No que se refere à correção, o importante é atribuir ao aluno um papel ativo na reelaboração de seu texto, utilizando não só as indicações do professor mas também as de seus colegas. Quanto à avaliação, demonstra-se que só é possível chegar a julgamentos bastante objetivos quando os critérios são explicitados.

A terceira parte, dedicada mais especificamente ao professor, analisa vários problemas de "didática da língua escrita". São apresentados alguns princípios didáticos e modelos de processo de composição. Há ainda uma classificação dos textos com base no gênero textual e sugestões sobre como introduzir gradativamente questões que costumam trazer dificuldade no processo de aprendizagem. O currículo identifica o conjunto de gêneros textuais que antecedem a redação (por exemplo, o resumo, a pesquisa, a poesia), para os quais são apresentadas as principais técnicas de ensino, com muitos conselhos práticos e exemplos.

Este livro tem um caráter prático: todos os conselhos propostos são imediatamente utilizáveis na vida escolar. Para traduzir melhor esse caráter preferiu-se apresentar a "teoria" da "didática da escrita" apenas na terceira parte, que dá ao professor uma visão global e orgânica do ensino e o ajuda a escolher gêneros textuais e metodologias didáticas de apoio.

Há duas fontes principais de sugestões sobre língua escrita: as longas pesquisas realizadas na Inglaterra e nos Estados Unidos por pedagogos, psicólogos, lingüistas e professores de inglês, e as concretas experiências didáticas da autora como professora de escola secundária e de cursos de atualização de professores.

PRIMEIRA PARTE

DO PONTO DE VISTA DO ALUNO: COMO SE DESENVOLVE UMA REDAÇÃO

A primeira parte deste livro é escrita do ponto de vista do estudante.

O capítulo 1 enfoca a redação, o tipo de composição mais comum na escola, e mostra como é possível aprender a desenvolvê-la, distinguindo várias fases progressivas na sua realização e trabalhando uma de cada vez. Fazer uma redação não significa criar por inspiração divina. É um trabalho. E para realizar a contento um trabalho é preciso conhecer as regras do jogo.

PRIMEIRA REGRA: TER UM PLANO

O capítulo 2 trata do planejamento da composição e destaca dois aspectos: a distribuição do tempo disponível e a compreensão das características que a redação deverá ter.

SEGUNDA REGRA: ORDENAR AS IDÉIAS

O capítulo 3 é dedicado à produção das idéias, que devem ser inicialmente selecionadas e depois organizadas. São introduzidos dois tipos de representação gráfica: para a seleção das idéias sugerimos os *grupos associativos*; para sua reorganização, os *mapas*.

Por fim, explica-se como escrever a tese central de uma redação dissertativa e como construir o *roteiro*. As técnicas de organização das idéias são mostradas utilizando-se como exemplo uma redação sobre o tráfego nas grandes cidades modernas.

TERCEIRA REGRA: ORGANIZAR O TEXTO

O capítulo 4 é, talvez, o mais rico de sugestões concretas para os estudantes, porque cuida da própria produção do texto. Antes de tudo, explica-se como organizar o texto em unidades de base, os *parágrafos;* são dados alguns critérios para a construção dos parágrafos, fazendo-se a distinção entre parágrafos narrativos, descritivos e expositivo-argumentativos. Depois há a revisão de alguns aspectos práticos, tais como os *conectivos,* a *pontuação,* as *introduções* e as *conclusões.* Por fim, discute-se o desenvolvimento de uma redação específica.

QUARTA REGRA: CORRIGIR

O capítulo 5 trata da revisão: esta fase, normalmente descuidada na escola, deve ter como objetivo a elaboração de várias versões do texto com base nas correções feitas não só pelo professor mas também pelos colegas. São apresentados alguns critérios para revisar o conteúdo e a forma e aumentar a legibilidade do texto. Por último, há algumas sugestões sobre a redação final do texto.

1

REDAÇÃO, OBJETO MISTERIOSO

No sistema escolar, é muito importante saber redigir: em todas as idades e em todos os tipos de escola, é comum os estudantes serem avaliados com base no êxito das redações. No entanto, apesar de sua inegável importância, a redação é ainda um "objeto misterioso": não há uma tradição didática para o ensino de redação e, por isso, estudantes e professores se encontram na situação de enfrentar a questão sem nenhum trabalho preparatório. Inevitavelmente os alunos que "não sabem escrever" são reprovados, enquanto os mestres ou os pais, preocupados, não encontram uma maneira eficaz de ajudá-los. A dificuldade dos professores com respeito à redação surge da falta de pontos de referência e de comparação; o obstáculo dos alunos é entender exatamente quais são as expectativas do professor e qual a forma de melhorar sua própria capacidade de escrever.

Em outubro de 1978, em minha primeira experiência de ensino, vivi pessoalmente o embaraço típico dos professores que necessitam dar uma aula de redação. Seguindo o método de meus colegas, pretendia que os alunos explorassem um tema, corrigissem e avaliassem o texto. Logo percebi que cada um de nós seguia critérios absolutamente individuais; nem mesmo nos livros didáticos era possível encontrar qualquer indicação. Lembro-me de ter comprado um livro que trazia alguns temas gerais, sugerindo os títulos mais comuns. Com o tempo, descobri que muitos professores guardavam em um caderno, com muito

ciúme, alguns títulos de antigos vestibulares, belas frases recortadas de livros ou jornais, temas inventados etc. Com alguns deles nasceu espontaneamente uma troca que se deu, no entanto, num nível superficial, sem tocar nos problemas mais importantes da didática da composição e dos critérios de correção e avaliação.

A dificuldade dos professores em relação à redação é aparentemente superada pela experiência, quando a quantidade de redações corrigidas é grande. A dificuldade dos estudantes, ao contrário, pode perdurar por todo o período escolar. Periòdicamente os jovens se encontram frente a um novo tema, e os que são menos capazes quase fatalmente se sentem em dificuldades. Um novo tema significa uma nova tentativa que, na maioria dos casos, não vai dar certo; falta um conhecimento claro das técnicas de escrever e um método que possa levar a um aperfeiçoamento gradativo. Muitos estudantes se tornam autodidatas porque seus mestres não lhes dão nenhuma regra específica. Em seguida, devem imaginar os diversos critérios de avaliação dos professores: há aqueles que valorizam a riqueza de idéias, outros a coerência do raciocínio e outros, ainda, a correção dos períodos.

Para reduzir a própria dificuldade de redigir, alguns estudantes recorrem a livros de temas desenvolvidos, especialmente antes do exame vestibular. Aí encontram modelos de redação, uns muito bons, outros retóricos e ultrapassados. Não é certo que essas obras possam ser realmente úteis para o aprendizado de um método, porque em geral os estudantes depositam muita esperança nesses trabalhos, acreditando encontrar ali uma redação parecida com aquela que será pedida no vestibular.

A tarefa do professor não se resume à determinação do título da redação. Na realidade, um bom mestre deve ensinar aos alunos técnicas concretas de composição. Para muitos professores, o ensino de português escrito coincide com o de gramática e classificação de orações. O estudante deve, portanto, adquirir sozinho as capacidades básicas para escrever um texto. O ensino do português escrito deve, ao contrário, ser muito mais articulado. Aprender a escrever significa adquirir gradativamente algumas habilidades, do mesmo modo que se aprende

a andar de bicicleta. No começo tudo parece muito difícil: é preciso não perder o equilíbrio, distribuir o peso, manter os braços esticados, as pernas pedalando, mas nenhum movimento vem automaticamente. Apenas depois de diversas tentativas, com exercícios, boa vontade e tempo, é que se anda com desenvoltura, conseguindo realizar de modo natural os diversos movimentos. Também para escrever existem operações elementares: organizar as próprias idéias, escrever o roteiro, associar cada idéia a um parágrafo, desenvolver o próprio raciocínio, rever e tornar mais legível a própria redação. Trata-se de decompor um problema que, em seu conjunto, constitui-se de subproblemas parciais e simples, a princípio trabalhados separadamente e depois interligados no contexto do problema complexo que foi o ponto de partida.

A produção de um texto adequado resulta de um trabalho longo e difícil, que requer muito empenho. O leitor comum tem algumas idéias sobre o esforço e as angústias típicas do ato de escrever, mas em geral os relaciona mais aos escritores falidos do que àqueles que concluem seu trabalho com êxito. De um lado, há um tipo de escritor como o protagonista do filme *O iluminado*, de Kubrick, que procura inutilmente a concentração para escrever em uma casa isolada, rodeada por montanhas cobertas de neve. De outro lado, temos o mito romântico do escritor que, entrando em êxtase, produz seu texto impelido pela inspiração, como Foscolo, poeta italiano do começo do século, que escreve de uma só vez *As últimas cartas de José Ortis*, ou Proust, que escreve por dias e dias, isolado do mundo, em seu quarto de paredes de cortiça, sempre cheio de fumaça. Na realidade, cada texto nasce gradativamente e através de muito empenho; escrever é, na maior parte dos casos, uma profissão, um trabalho como outro qualquer, que requer técnica e esforço. Para ficarmos apenas entre os escritores famosos, podemos citar, como exemplo, Alberto Moravia e Thomas Mann, para os quais escrever é um trabalho que desenvolvem permanecendo regularmente na escrivaninha todas as manhãs, das oito às treze horas, como funcionários de escritório.

É interessante o testemunho de escritores profissionais sobre seu aprendizado, como o do jornalista italiano Giorgio Bocca,

escritor prolífero e de leitura agradável, que nos dá a impressão de criar seus artigos com a maior facilidade. Bocca conta que agora escreve seus editoriais diretamente à máquina, mas no início da carreira redigia um artigo várias vezes e com freqüência se sentia desencorajado porque o texto não resultava como ele queria.

A composição deve ser apresentada ao estudante do colegial como uma técnica que se desenvolve aos poucos, com empenho. Para aprender a realizar bons textos é preciso considerar cada texto não como um objeto pronto e acabado, mas sobretudo como produto de uma série de operações. Este livro baseia-se na convicção de que *é possível ensinar a compor porque é possível dividir o processo da composição em atividades básicas e utilizar, para cada uma delas, técnicas e procedimentos específicos.*

Os grandes escritores são raros, todavia. A escola deve ter como objetivo o ensino de técnicas básicas, à disposição do maior número possível de estudantes. A primeira contribuição fundamental para aprender a fazer uma redação consiste em distinguir as várias fases de sua realização: planejamento, seleção e organização das idéias, desdobramento, revisão e redação final.

2

O PLANO

A fase de planejamento de uma redação é pouco conhecida e utilizada pelos estudantes, que, ou começam a escrever assim que recebem o tema a ser desenvolvido, ou esperam a inspiração surgir de algum lugar, mordendo a caneta e olhando para cima.

A espera da inspiração, quando não está associada a um raciocínio ativo sobre a composição, é pura perda de tempo.

Aqui se pode perguntar quais são as razões para a execução do planejamento. Planejar poderia parecer um modo de adiar o momento de escrever o texto e, portanto, uma perda de tempo. Planejar, ao contrário, serve para *economizar e distribuir o tempo disponível.* Distribuir o tempo é indispensável para escrever a redação no prazo que se tem.

Durante a planificação, cumpre-se uma operação fundamental: é nesse momento que fica claro quais são as características do tema e o que exatamente o professor quer. É possível até sentir a necessidade de pedir mais esclarecimentos. Conhecer todas as características do tema permite-nos enfrentar melhor a tarefa e evita a necessidade de corrigir o texto num segundo momento, quando surgem problemas nos quais não havíamos pensado de início.

2.1 DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DISPONÍVEL

O tempo disponível para uma redação é, em geral, muito limitado. Suponha-se que o professor conceda aos alunos de duas a quatro horas para uma redação em classe e estabeleça, para uma redação a ser feita em casa, um prazo que vai de alguns dias a semanas.

O caso mais simples para se analisar é o da "redação em sala de aula" com poucas horas à disposição. Nesse curto espaço de tempo, o estudante deve fazer de tudo: pensar, escrever e passar a redação a limpo. Raras vezes acontece que um aluno termine a redação antes do prazo. O que sucede com mais freqüência é que os alunos não conseguirão acabar de passar a limpo; alguns deles, com certeza, estarão ainda fazendo o rascunho meia hora antes de expirar o prazo e, quando finalmente não houver mais tempo, pedirão ao professor que lhes dê tempo para continuar.

Por que esse atraso? Isso às vezes se deve à excessiva extensão da redação; em outras ao fato de os alunos não olharem o relógio ou perderem tempo. Em todo caso, trata-se de estudantes que não distribuíram bem o tempo disponível. Existem professores condescendentes e pacientes que se resignam a ler o rascunho, mas tal atitude não é aconselhável, porque os prazos no mundo do trabalho são geralmente rígidos e um jornalista que não obedeça a eles jamais conseguirá publicar um artigo.

Supondo-se que haja três horas disponíveis, cada estudante deve dividir o tempo dedicando uma fase para o planejamento, uma para a explanação, outra para a revisão e uma última para a cópia (quando requisitada). Cada um deve tentar encontrar seu próprio equilíbrio em relação a seu modo de escrever: alguns estudantes, por exemplo, escrevem diretamente de uma forma quase definitiva (e, portanto, não têm necessidade de muito tempo para a revisão); outros, por sua vez, tendem a fazer uma primeira versão sem se importar com a forma, precisando, assim, de muito tempo para a revisão. Uma sugestão para se distribuir o tempo de três horas dado para uma redação seria a seguinte:

cinco minutos de planejamento
vinte minutos de seleção e organização das idéias
uma hora e vinte minutos de desenvolvimento do texto
trinta minutos de releitura e correção
trinta e cinco minutos de cópia
dez minutos de releitura do texto final

O importante é ter uma distribuição do tempo, qualquer que seja ela. Quando ainda não se tem prática de organizar o próprio tempo, é útil anotar no alto da folha de rascunho os tempos que deverão ser empregados nas várias fases de escrita (9 horas: planejamento; 9h25: escrita; 10h45: releitura etc.).

Uma situação mais complicada é aquela da redação (ou qualquer outro tipo de produção escrita) feita em casa. Consideremos o caso de uma que deverá ser entregue no prazo de três dias. Uma composição escrita é sempre considerada uma tarefa trabalhosa, mas o aluno se sente tranqüilo porque pensa ter muito tempo à disposição. Na realidade, o tempo passa e é comum que os estudantes, até mesmo os mais conscienciosos, comecem a pensar na tarefa apenas na véspera. O problema volta ao caso precedente: quando se percebe, o tempo efetivo de que se dispõe é ainda menor que aquelas três horas da redação em sala de aula, pois há sempre outros trabalhos a fazer e talvez algumas distrações a mais que em classe (o telefone que toca, a necessidade imprevista de um sanduíche ou o programa de TV favorito).

Já que a produção de um texto é constituída por fases bem diferentes e separadas entre si, nada impede que sejam desenvolvidas em momentos separados. A fase de planejamento pode ser desenvolvida sem papel e lápis; pode-se pensar no problema proposto até nos intervalos das tarefas, por exemplo durante a volta da escola. Até a seleção de informações pode ser feita nos momentos de folga: para um tema da atualidade, pode ser útil folhear revistas e ler algum artigo que permita fazer um texto mais rico e articulado; quando há um tema a ser desenvolvido, por que não olhar o jornal que se tem à mão nos momentos de descanso? Distribuir as fases de nosso trabalho

ao longo do tempo não significa trabalhar mais; significa só trabalhar melhor. É útil, ainda, deixar passar um pouco de tempo entre o texto final e a releitura. Quando se lê o que já se escreveu algum tempo atrás, esquece-se em parte do que havia sido escrito. A leitura depois de algum tempo nos torna mais críticos em relação a nosso próprio trabalho.

Obviamente não existe receita; há quem diga que só consegue trabalhar quando se sente sob pressão do prazo de entrega; pode ser verdade, mas essa não é uma boa razão para fazer as coisas no último minuto.

2.2 IDENTIFICAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DA REDAÇÃO

É muito mais fácil escrever uma redação quando se determina exatamente o que fazer. Quando não há segurança, perde-se tempo entre várias suposições. O professor utiliza o título da redação para dar instruções, mas às vezes o título não esclarece todas as características do texto. Em geral, o professor se dispõe a dar esclarecimentos adicionais. Eis aqui uma lista de pontos sobre os quais é necessário algum esclarecimento antes do início do trabalho, embora nem todos tenham a mesma importância:

Destinatário
Objetivo do texto
Gênero do texto
Papel do redator
Objeto da redação
Comprimento do texto
Critérios de avaliação

O *destinatário* é a pessoa para a qual se escreve; especificar corretamente o destinatário é um problema delicado na maior parte dos textos feitos no contexto escolar. Quase sempre, o destinatário não é especificado, mas, de fato, é o professor. Isso gera dificuldades, seja porque o estudante não se dá conta disso, seja porque o professor é a pessoa que avalia seu texto.

Para escolher um destinatário que não seja o professor, é bom especificá-lo explicitamente. Por exemplo, uma redação sobre "As personagens femininas em José de Alencar" dificilmente tem um destinatário que não seja o professor, todavia o tema "Minhas férias" pode não apenas ser escrito para o professor, mas também para o colega de classe ou para o irmãozinho de oito anos — e os três casos são muito diversos entre si.

Ao desenvolver um tema, é importante esclarecer qual é seu *objetivo*. Um texto pode ser, por exemplo, um instrumento de organização de informações, pode oferecer ao professor um objeto de avaliação sobre as atividades estilísticas dos alunos, pode pretender convencer alguém de uma idéia ou divertir os leitores. Um texto pode ter também mais de um objetivo ao mesmo tempo. O importante é que seus objetivos primários sejam claros. Tomemos como exemplo o caso da redação numa aula de literatura: pode ser escrita com o objetivo de mostrar conhecimento amplo de crítica literária ou de revelar uma capacidade de escrever de modo organizado e sintético. No contexto escolar, é importante esclarecer com o professor quais são os objetivos prioritários do texto, já que atingi-los, ou não, é crucial para a avaliação.

O texto deve também responder a algumas convenções ligadas ao *gênero* que será utilizado. Raramente o professor o especifica. De fato, a maior parte dos títulos propostos no colegial e nos exames vestibulares exige uma dissertação na qual apareça a opinião do autor sobre um problema. Todavia, alguns assuntos podem ser desenvolvidos utilizando-se gêneros diferentes da dissertação. O mesmo exemplo, o tema "Minhas férias", pode ser desenvolvido sob forma de conto, diálogo ou poesia. A escolha de gêneros diferentes permite a realização de textos com um estilo muito marcante: um tema sobre a droga poderia ser desenvolvido com o uso de um diálogo, onde se relataria uma entrevista feita com um drogado.

A compreensão do *papel do redator* freqüentemente gera muitos problemas. Um caso típico é o dos temas de literatura; é o professor que procura estimular o aluno a exprimir juízo autônomo: "Em seu texto, procure dizer o que você pensa e quais as suas impressões e reflexões". Por outro lado, existe

o professor que sugere que o aluno se baseie na crítica literária oficial: "Já que você não tem muita experiência, procure fazer um texto objetivo relatando as opiniões dos críticos que estudamos". Não queremos discutir aqui qual dos professores tem razão, porque provavelmente seria útil aprender a escrever textos de ambos os tipos, mas é preciso perceber qual é a posição do professor. Se a solicitação é do segundo tipo, naturalmente será pouco proveitoso escrever a redação na primeira pessoa.

O *objeto da redação,* no contexto escolar, deverá ser deduzido do título da redação. No capítulo 6, veremos que existem títulos de vários tipos; há alguns que oferecem até um roteiro de texto (títulos-roteiro), enquanto outros sugerem somente um assunto de modo muito vago (títulos-estímulo aberto). Um título como o seguinte expõe de modo detalhado o objeto da redação:

> *"As relações entre as diversas gerações são quase sempre complicadas: os valores, os códigos comunicativos, as exigências, os desejos e a visão global da vida são muitas vezes completamente diferentes. Pensando em sua experiência pessoal, faça um quadro dos principais pontos de atrito entre as diversas gerações, procurando apresentar não só o ponto de vista de sua geração mas também os pontos de vista das outras."*

Na escola, porém, são muito difundidos também títulos menos explicativos, mais secos, que podem causar dúvida. Por exemplo, um título como "A amizade", sem explicações posteriores, pode gerar dúvidas sobre o objeto da redação: os estudantes poderiam narrar experiências pessoais ou tratar o tema de modo genérico. Evidentemente, as duas maneiras de tratar o tema são aceitáveis; o professor, no entanto, poderia preferir uma das duas. Em todo caso, o simples questionamento sobre o significado do título já é um modo de começar a trabalhar. Quando não há possibilidade de pedir explicações, principalmente durante uma prova, ou quando não se quer dar uma interpretação óbvia ao título, convém explicar, numa introdução, como serão interpretados os termos do problema proposto.

A *extensão do texto* depende essencialmente de seu objetivo e da disponibilidade, capacidade e rapidez de quem escreve. Nem sempre escrever muito é prova de habilidade. Por exemplo, uma dissertação torna-se particularmente brilhante quando é sintética e consegue eliminar todos os detalhes supérfluos. Os estudantes geralmente pensam que um texto longo mostra sua dedicação e sua capacidade; na verdade, porém, são outros os fatores que contribuem para um texto bem-feito.

Conhecer os *critérios de avaliação* do professor ajuda o aluno a canalizar a própria energia na direção certa. Em geral, os professores não explicam os critérios de avaliação antes do desenvolvimento da redação, mas sempre é possível pedir explicações. Como veremos no capítulo sobre avaliação, cada professor segue critérios diferentes, que inclusive variam conforme o texto. Num trabalho para o qual se exigiu consulta a jornais, provavelmente terá grande peso para a avaliação o tipo e a riqueza das informações; em um trabalho sobre problemas pessoais, é importante a espontaneidade; num relatório sobre uma excursão, é relevante a seqüência cronológica dos fatos. Há professores que dão importância à forma correta do texto, à gramática e à sintaxe; outros costumam dar uma boa nota quando as idéias são originais, mesmo que apareçam vários erros ortográficos.

3

PRODUÇÃO DAS IDÉIAS

Uma redação efetiva-se em duas fases fundamentais: a fase de produção das *idéias* e a fase de feitura do *texto*. A primeira, que alguns chamam de pré-escritura, engloba todas as operações que ocorrem antes de se escrever propriamente; inclui a seleção da informação que queremos usar no texto, a organização das idéias, a identificação da tese a ser defendida e a confecção de um roteiro.

3.1 SELEÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Antes de começar a escrever, devemos recolher o material, as idéias, os fatos, as observações com as quais elaboraremos nosso texto. A informação pode vir de fontes muito distintas: diante de tema do tipo "Como me vejo aos trinta anos", a única fonte de informação para o texto é o próprio autor. Contudo, se o tema for "O aumento das armas põe a paz em perigo" ou "O realismo na literatura, na música e na pintura nos fins do século XIX", deve-se buscar dados nos livros e jornais. A fase de seleção da informação é muito importante: recolher a informação própria ao assunto tem a finalidade de nos deixar à mão o material sobre o qual trabalharemos depois, na fase de confecção do texto.

A seleção da informação deve ser feita de modo muito concreto, arrolando numa folha de papel fatos, idéias, observa-

ções, fantasias, enfim, tudo aquilo que pode ter relação com o texto.

A folha de papel na qual listamos os dados recolhidos cumpre a função de prolongamento da memória no mundo visível: é mais fácil escolher num elenco fisicamente visível que num índice feito mentalmente. Para entender que uma operação num papel é mais fácil que uma operação mental, basta pensar no esforço necessário para calcular de cabeça 34 x 56; não é impossível, mas memorizar os resultados parciais e proceder à soma final requer um notável esforço mental, além de aumentar a probabilidade de erro. Na seleção das informações e nas sucessivas operações de organização do material acontece o mesmo: para economizar energia, trabalhar melhor e mais depressa, decidir mais rapidamente quais elementos serão utilizados e em que ordem, é mais fácil trabalhar com uma folha de papel do que com a cabeça.

É muito importante ter uma noção precisa do que estamos procurando antes de começar a pesquisa das informações. Para isso, convém elaborar uma lista de perguntas ou pontos-chave. Uma vez definidos esses elementos da pesquisa, marca-se ao lado de cada um deles as fontes das quais foram extraídas as informações necessárias. Quando tivermos conseguido informações suficientes para um elemento, será possível cancelá-lo da lista. A relação inicial dos pontos-chave pode ser modificada ou enriquecida durante a pesquisa já com base nas novas informações.

3.1.1 LISTAS E GRUPOS ASSOCIATIVOS

Já dissemos que para economizar energia convém efetuar por escrito todas as operações de seleção do material. Portanto, assim que se começa a pensar no argumento do texto, devemos registrar os pensamentos com papel e lápis. Quando encaramos um assunto pela primeira vez, é normal que as observações e as idéias que nos vêm à mente sejam pouco ligadas entre si; não deve haver preocupação se o resultado disso for um conjunto desordenado de fatos, idéias e observações. O importante

é estarmos cientes de que essa é apenas uma etapa para a realização do texto.

Utilizaremos o tema "O tráfego nas grandes cidades" para mostrar como pode ser desenvolvida a fase de seleção e organização das informações. Um elenco desordenado e casual de idéias para esse tema é o seguinte:

— *barulho*
— *ontem no congestionamento da Marginal andamos a passo de tartaruga por dez quilômetros*
— *poluição*
— *mau cheiro*
— *poeira negra — nos peitoris*
— *nas sacadas*
— *principalmente à noite ocorrem muitos acidentes*
— *à noite, as pessoas não respeitam os semáforos vermelhos; às vezes, nem mesmo de dia*
— *as pessoas compram carros cada vez menores para andar na cidade*
— *o trânsito piora porque as ruas são estreitas demais e também porque todos usam carro particular em vez de transporte coletivo*
— *quando proibiram o tráfego em algumas ruas do centro de São Paulo, os comerciantes reclamaram*
— *o transporte coletivo, porém, é precário, incômodo e lento*
— *as pessoas não respeitam as placas de PARE e ultrapassam as faixas de pedestre*
— *gostaria de ter uma motocicleta para não precisar tomar ônibus, mas meus pais acham que é perigoso*
— *meu tio teve um esgotamento nervoso por causa do barulho e da confusão no seu bairro; foi morar no campo*
— *em Paris existe um metrô rapidíssimo, com muitas linhas, e lá o trânsito não é tão ruim*
— *no centro da cidade há várias estátuas e monumentos que se deterioraram por causa da poluição causada pelos automóveis*

Como se vê, esta lista contém elementos muito diferentes entre si e expostos ao acaso, na seqüência em que vieram à mente. Através de um trabalho de organização, eliminação de alguns elementos e acréscimo de outros, chegaremos aos poucos ao roteiro do nosso texto, que é a última operação antes do desenvolvimento. Muitos estudantes confundem esta lista desordenada com o roteiro, pensando que o texto possa desenvolver-se espontaneamente a partir dela. Na realidade, é necessário convencer-se de que escrever não é uma simples operação de transferência de algo presente no cérebro para uma folha de papel, mas que as idéias devem ser progressivamente organizadas e elaboradas.

No rol anterior, como é que passamos da "poluição" para "poeira negra nas sacadas"? Houve uma ligação em nosso cérebro, uma *associação de idéias*; talvez tenhamos ouvido alguém em casa reclamar do fato de que os carros que passam em frente levantam muita poeira e sujam o ar com seus escapamentos. Neste caso a associação foi de reconstrução muito fácil, pois passamos de uma idéia a outra através de uma ligação recuperável no nível consciente.

As associações entre as idéias podem ser passadas para o papel; esse mecanismo é fundamental para a técnica dos *grupos associativos*, que pode ser convenientemente usada como primeira etapa da seleção de informações, em lugar do elenco desordenado (Camp, 1982b). A vantagem dos grupos associativos consiste em evidenciar com uma representação gráfica as associações entre idéias e em estimular seu desenvolvimento e enriquecimento.

Para organizar um grupo associativo, escreve-se no centro da página a idéia, o fato ou a palavra sobre a qual iremos trabalhar. À medida que nos vêm à mente idéias correlatas ao elemento central, elas são dispostas como raios em volta do centro.

Analisemos um exemplo de grupo associativo, relativo ao tema "A noite", representado pela figura 3.1. Há muito para se dizer sobre a noite, mas por onde começar a redação? Escrevamos a expressão "A noite" no centro de uma grande folha,
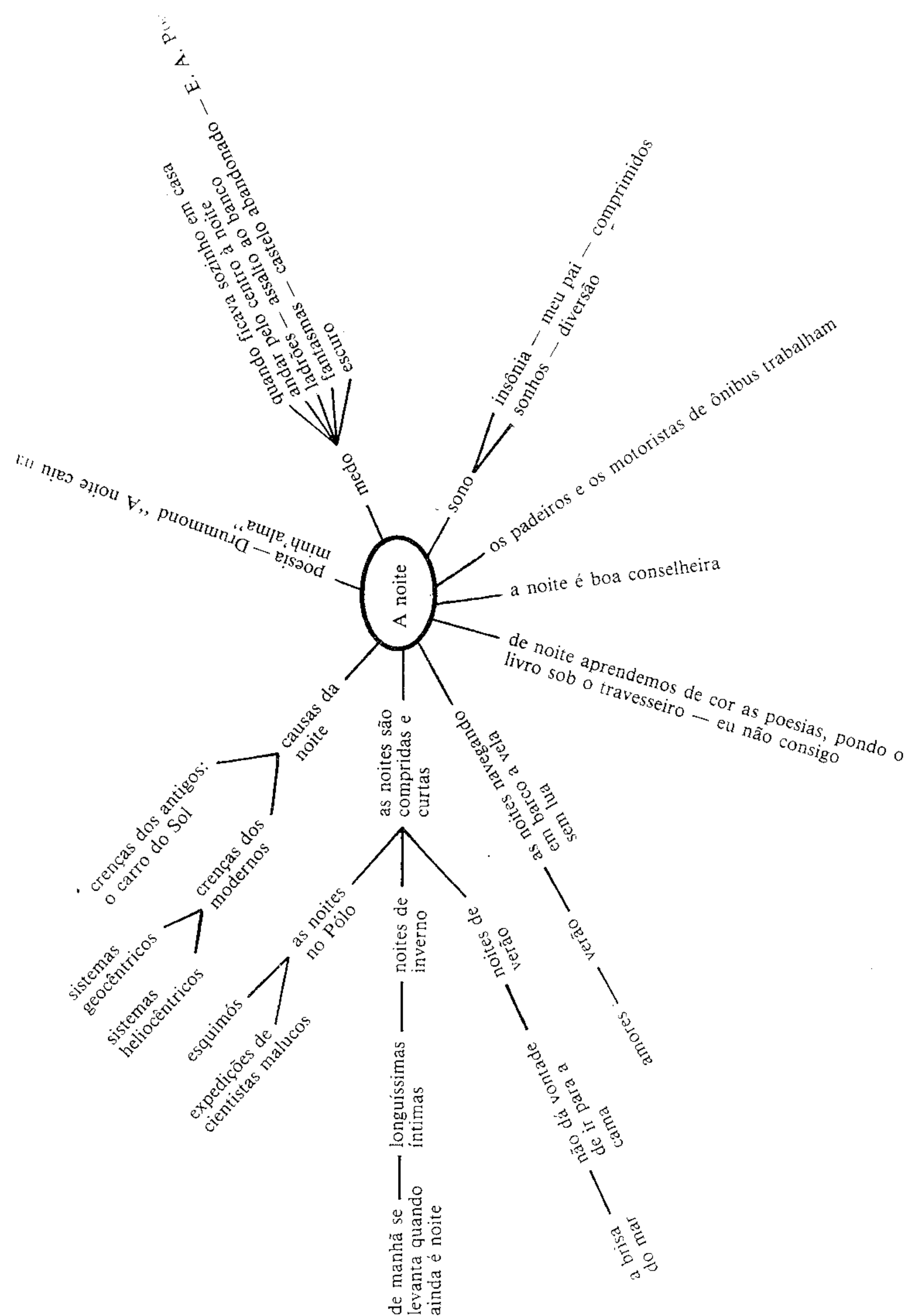
Figura 3.1 — Grupo associativo sobre o tema "A noite".

no meio de um círculo; em torno dele, dispostas como raios, registremos as coisas que nos vêm à cabeça: por exemplo, "sono", "poesia", "medo" (de escuro), "a noite é boa conselheira" (provérbio muito usado pelos antigos), "de noite aprendemos de cor as poesias, pondo o livro debaixo do travesseiro". Durante o registro dessas idéias, outras nos vêm à mente, ligadas àquelas por associação. Por exemplo, ligamos "a insônia de meu pai" a "sono"; a "medo" ligamos "ladrões e fantasmas", e assim por diante. Quanto mais trabalhamos, mais cresce o grupo associativo.

Num certo momento, devemos interromper esse trabalho porque não temos mais idéias ou porque aquelas colocadas no grupo associativo nos parecem já suficientes. Dá-se, assim, por terminada a fase de seleção de informações.

Em relação à simples lista de idéias, a técnica dos grupos associativos tem a vantagem de tornar visíveis as relações entre elas e oferecer um instrumento para o aparecimento de outras idéias. Ao organizar um grupo, há uma tendência de articular o pensamento estendendo o grupo de várias maneiras: por exemplo, indo de uma consideração geral a um exemplo particular, ou fazendo justamente o contrário. No grupo associativo da figura 3.1 nasceu primeiro a idéia de "sono" e depois de "insônia", mais específica. As duas poderiam ter surgido na ordem inversa.

É fácil perceber as vantagens de um grupo associativo em relação a um elenco desordenado de idéias confrontando o grupo relativo ao tema "O tráfego nas grandes cidades" (figura 3.2) com o elenco referido antes. A utilização de um grupo explicita as associações que, no elenco, não aparecem de modo evidente.

3.2 ORGANIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

A fase de seleção do material terminou. Recolhemos informações e idéias num grupo associativo. É o momento de começar a organizar todos esses dados, selecioná-los e decidir em que ordem usá-los no texto.
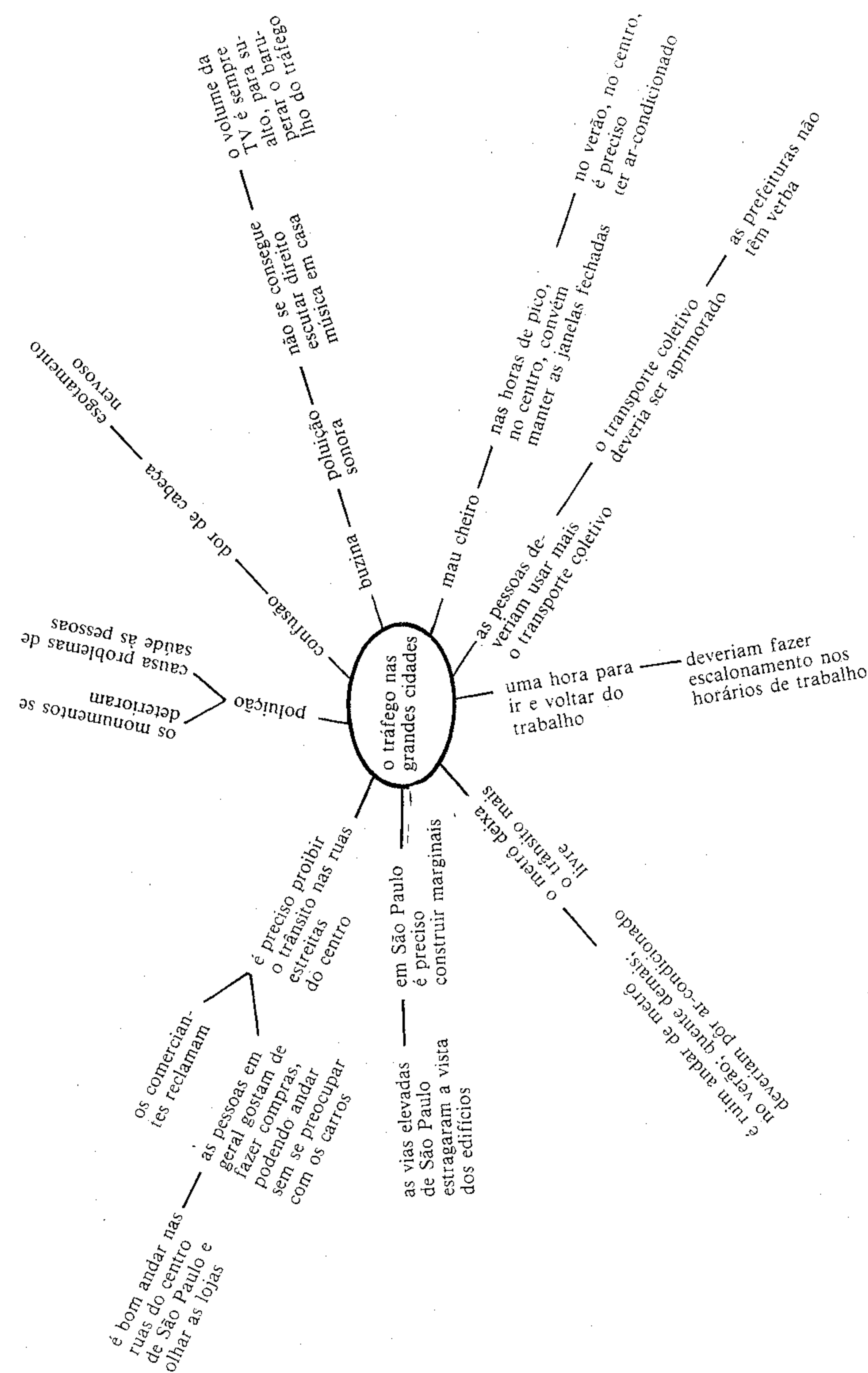
Figura 3.2 — Grupo associativo sobre o tema: "O tráfego nas grandes cidades".

3.2.1 CATEGORIZAÇÕES E MAPAS DAS IDÉIAS

Continuando com o caso da redação sobre o tráfego, para organizar o material de um elenco desorganizado, devemos achar o modo de reagrupar os elementos selecionados em subconjuntos de forma que todos os elementos tenham algo em comum. Uma boa subdivisão para uma redação como aquela pode ser efetuada com base em categorias como *causas, conseqüências* e *soluções.*

Causas *do tráfego*
— *as pessoas preferem carros particulares aos coletivos*
— *o transporte coletivo é precário*
— *as pessoas são indisciplinadas (não respeitam os semáforos vermelhos nem os avisos de parada obrigatória)*
— *as ruas da cidade, especialmente as do centro, são estreitas demais*

Conseqüências *do tráfego*
— *poluição*
— *poeira nas sacadas*
— *mau cheiro*
— *barulho*
— *esgotamento nervoso (lembrar de meu tio)*
— *acidentes*
— *os monumentos e as estátuas se deterioram por causa da fumaça dos escapamentos dos carros*
— *perda de tempo*
— *as pessoas compram carros cada vez menores*

Soluções *para o tráfego*
— *usar motocicletas ou bicicletas em vez de carro*
— *preferir os coletivos aos particulares*
— *construir mais linhas de metrô (vide Paris)*
— *impedir o trânsito no centro (mas os comerciantes reclamam. . .)*

As idéias e as informações reagrupadas nas três grandes categorias (*causas, conseqüências* e *soluções*) são mais ou menos as mesmas da lista precedente: nesta passagem há, no entanto, a tendência a generalizar, a chegar a conclusões e associar infor-

mações que vieram à mente separadas. É típico da generalização extrapolar uma idéia de um caso particular; por exemplo, na primeira lista tínhamos escrito: "Meu tio teve um esgotamento nervoso por causa do barulho e da confusão em seu bairro e foi morar no campo". O período acima, ao ser passado para a segunda lista organizada, transforma-se em: "O tráfego causa esgotamento nervoso (lembrar de meu tio)". Freqüentemente é possível fazer generalização de exemplos específicos. Por exemplo, da frase: "Em Paris existe um metrô rapidíssimo, com muitas linhas, e lá o trânsito não é tão ruim" podemos deduzir a generalização: "Construir mais linhas de metrô (como em Paris) é uma solução para o tráfego". Aqui percebemos também que as frases: "Os carros estacionados em lugar proibido que obstruem o tráfego" e "As pessoas que passam com o sinal vermelho" fazem parte de uma categoria mais geral: "Causas do tráfego". Na passagem da primeira lista à série de sublistas, trabalhamos sobre nossas idéias e agora temos à disposição um material mais bem estruturado.

Um modo útil para organizar idéias, observações e fatos é o de visualizar as relações entre eles, elaborando um *mapa*; o mapa é a racionalização natural dos grupos associativos. Por mapa entendemos um esquema gráfico que mostra no papel as relações entre os vários elementos. Com a subdivisão em categorias, começamos a identificar as relações entre os elementos de nossa lista inicial; com o mapa esclarecemos e enriquecemos posteriormente as ligações entre as idéias que fazem parte de cada categoria. O mapa é um instrumento muito útil porque permite distinguir as idéias mais importantes daquelas um pouco menos, e isso nos conduz a articular o texto.

Vejamos na figura 3.3 como é possível representar nossas sublistas por categorias relativas à redação sobre o tráfego.

Como nos grupos associativos, o tema de redação é posto no centro da figura; dele saem os elementos que são coligados. A diferença entre um grupo e um mapa é que naquele os elementos colocados em primeiro plano são os que nos vêm à mente primeiro, ao acaso, ao passo que num mapa os elementos postos ao redor do centro são as categorias que estabelecemos como fruto de uma análise, isto é, o mapa nasce
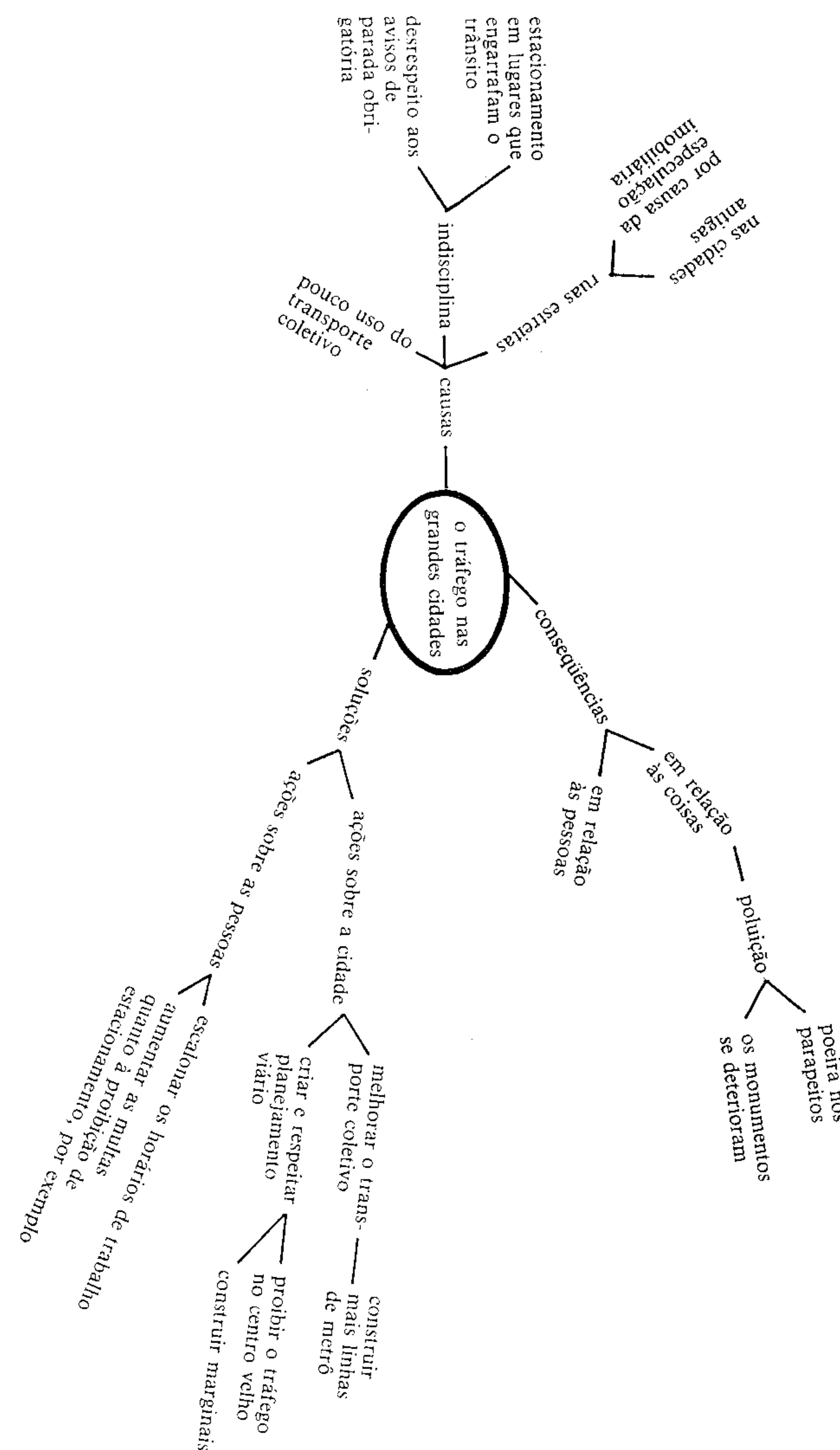
Figura 3.3 — Mapa das idéias sobre o tema "O tráfego nas grandes cidades".

como a reorganização de um grupo associativo, onde as idéias principais estão mais próximas da central.

Em nosso mapa sobre o tráfego, encontramos no primeiro nível as três grandes categorias identificadas anteriormente: *causas, conseqüências e soluções.* No segundo nível vemos que de *conseqüências* partem duas subcategorias: "sobre as coisas" e "sobre as pessoas"; a primeira, por sua vez, divide-se em duas partes: "os monumentos se deterioram" e "poeira em casa"; a segunda, em "barulho", "perda de tempo', "mau cheiro" e "acidentes". No terceiro nível encontramos "esgotamento nervoso" ligado a "barulho". Construídos os primeiros níveis do mapa, passamos a enriquecer nosso material introduzindo bifurcações em níveis mais baixos; por exemplo, a categoria *soluções* foi subdividida em "atuando sobre a cidade" e "atuando sobre as pessoas". A segunda categoria ficava vazia, pois levávamos em consideração somente o material da primeira lista, mas pensando um pouquinho foi fácil introduzir "escalonar os horários de trabalho" e "aumentar as multas por estacionamento em lugar proibido".

Na figura 3.4 está representado o mapa sobre o tema "A noite", que reelabora o grupo associativo introduzido antes.

O mapa é um instrumento de rápida apreensão, útil não só para organizar as próprias idéias na preparação de um texto mas também para compreender melhor um texto alheio. Já se provou que quem utiliza o mapa compreende melhor e se recorda com mais facilidade de artigos, livros e até de aulas. O recurso do mapa foi utilizado com sucesso nos Estados Unidos até com crianças das escolas primárias e com alunos que apresentavam dificuldades graves para redigir (Buckley, 1982).

Como conclusão, mostramos na figura 3.5 o mapa sobre o assunto "mapa"; o leitor pode experimentar o uso do mapa para compreender textos a partir deste exemplo.

Uma característica fundamental para o sucesso de uma redação é a unidade. O elemento unificador das redações argumentativas é a idéia central do autor, sua tese; o elemento unificador das redações descritivo-narrativas é o ponto de vista utilizado na descrição e na narração. Os dois próximos itens tratarão desses elementos unificadores.
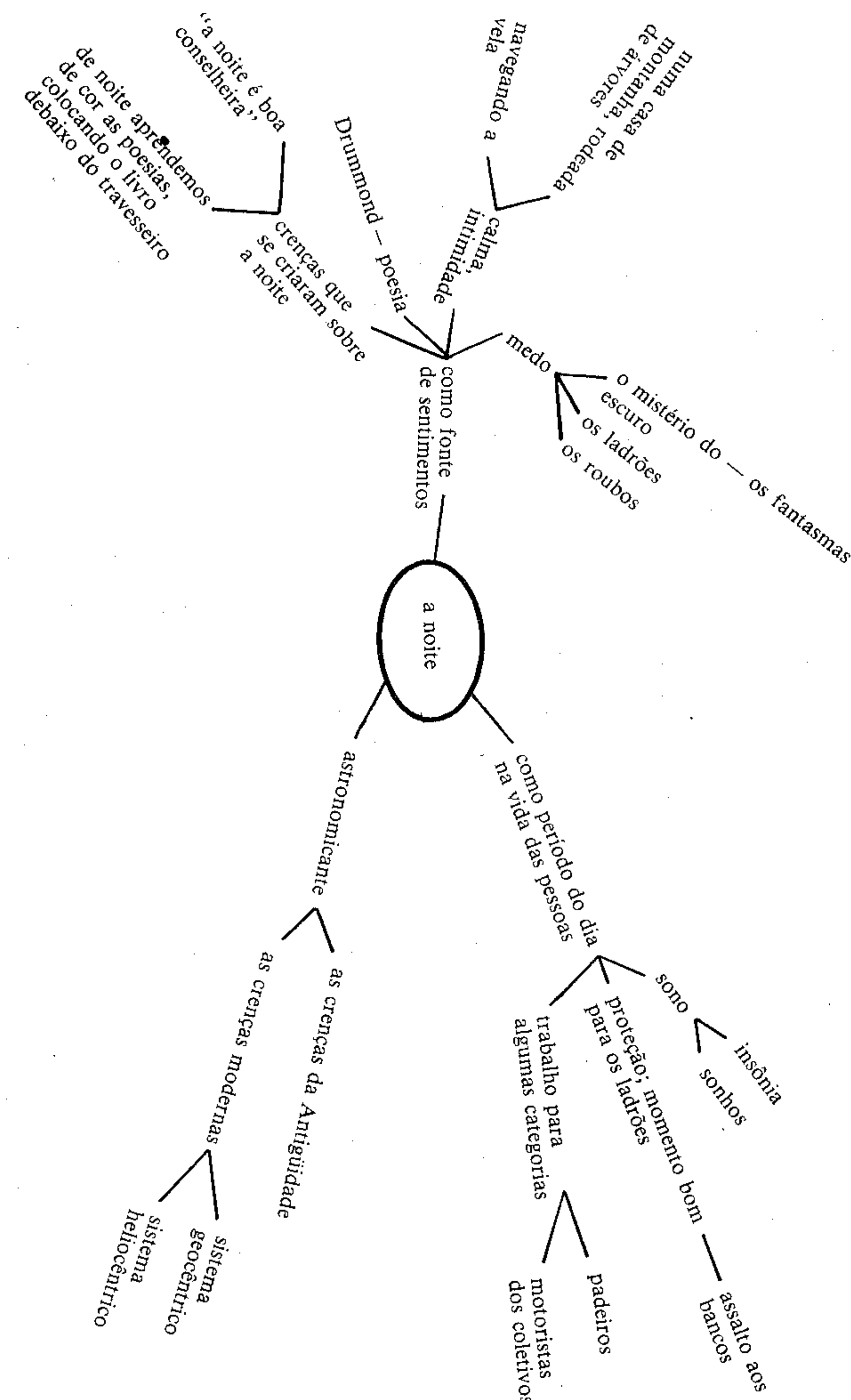
Figura 3.4 — Mapa das idéias sobre o tema: "A noite".
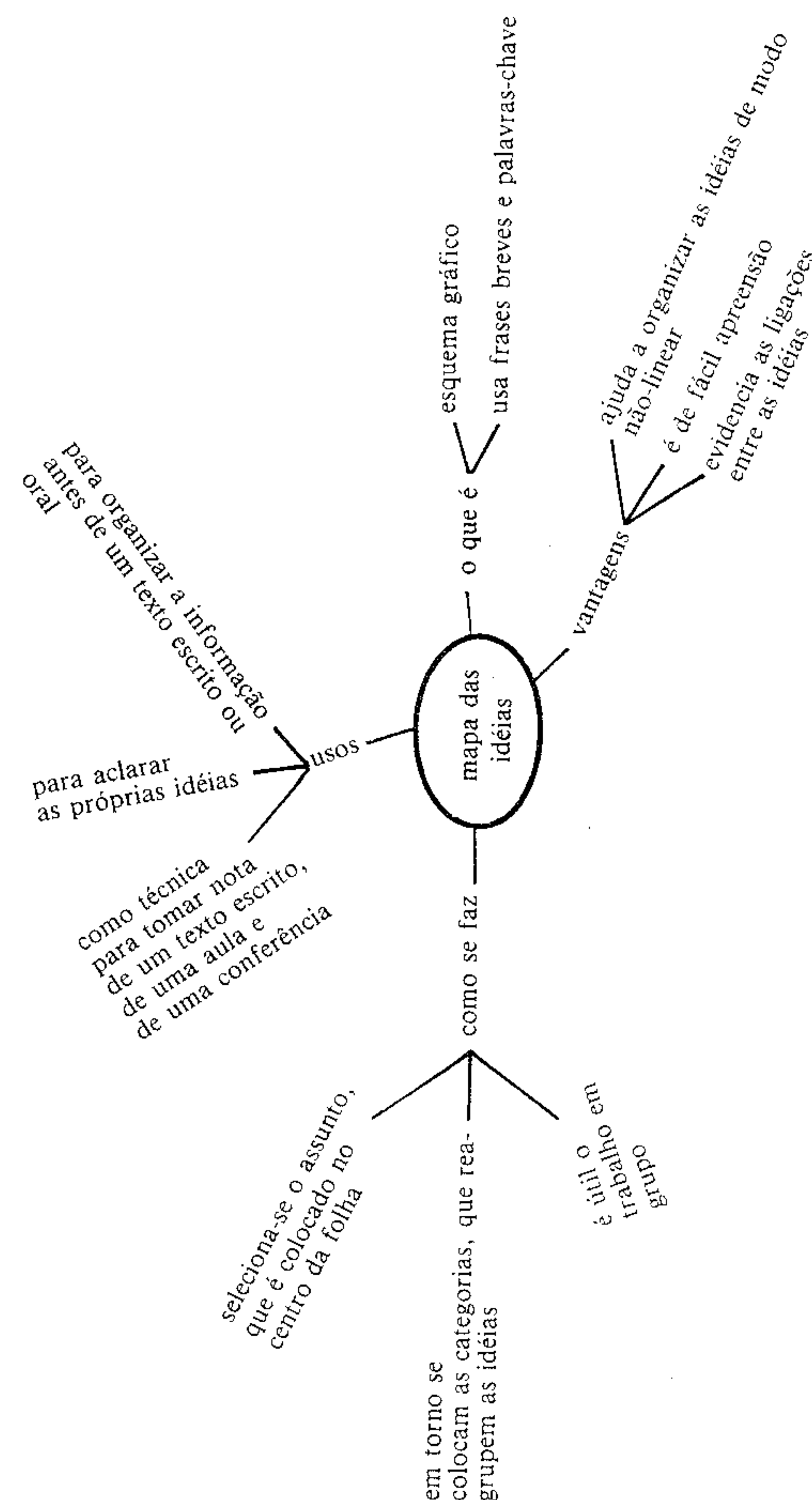
Figura 3.5 — Mapa das idéias sobre "mapas das idéias".

3.2.2 IDENTIFICAÇÃO DA TESE

Como exemplo de textos de tipo argumentativo, tomemos os artigos da terceira página da *Folha de S. Paulo,* intitulados "Tendências e debates": lendo qualquer um desses artigos, percebe-se que o autor faz várias considerações, todas relacionadas com uma idéia principal, que é o centro do artigo, a tese do autor. Quanto melhor o escritor, mais fácil identificar a tese central que ele quer demonstrar.

Ao escrever, devemos percorrer o caminho inverso: antes identificar a idéia que queremos defender, a nossa tese, e sobre ela construir nosso texto.

O estudante sem prática de escrever, sem o hábito de planejar seu texto e identificar claramente sua tese antes de começar a redação, freqüentemente inicia os primeiros parágrafos sustentando uma idéia, mas depois se contradiz defendendo outra que lhe vem à mente no decorrer da redação.

Um bom exemplo de texto argumentativo é a sentença de um juiz num tribunal; se interrogarmos um juiz sobre o modo pelo qual escreve a sentença relativa a uma controvérsia entre duas pessoas, ele certamente nos responderá que, antes de produzir o texto com o qual sustenta sua decisão, já tinha decidido a quem dar razão. Através da definição dos termos do problema, realizada de modo claro e utilizando leis e sentenças precedentes, o juiz conduz gradativamente o leitor a sua conclusão sobre a culpa de uma das duas partes mas, para que a sentença seja bem-feita, eficaz e sem contradições, a decisão deve ser bem-motivada *a priori* e a organização do texto completamente delineada antes de se iniciar sua confecção. É interessante notar que tanto o juiz como o estudante inexperiente podem começar a escrever um texto que serão obrigados a interromper a uma certa altura por falta de elementos a seu favor. Nesta hipótese, o juiz deve retomar o caso, procurando encontrar outros elementos para sustentar sua sentença ou até mesmo decidir mudá-la.

As redações argumentativas não são muito diferentes da sentença do juiz; nosso objetivo também é tentar mostrar uma opinião sobre o problema, só que, por sorte, com menos respon-

sabilidade que um juiz. Há quem pense ser possível apenas descrever o problema sem tomar partido algum, mas na realidade o leitor gosta de ver surgir nossa opinião e de ler um texto claro e coeso pela presença de uma tese.

Dissemos que uma tese é uma idéia-guia, por isso é bom escrevê-la em uma frase ou em um parágrafo para que ela fique bem clara. Quem tem experiência pode achar isso desnecessário, mas convém que os principiantes explicitem as suas.

Examinemos mais uma vez a redação sobre o tráfego. Suponhamos que o aluno proponha como tese: "Causas, conseqüências e soluções para o tráfego nas grandes cidades modernas". Essa frase, de fato, não exprime uma tese: um texto que relacionasse apenas as causas, conseqüências e soluções em ordem, provavelmente seguindo o mapa, talvez resultasse correto e organizado, mas sem dúvida pouco interessante, porque seria um conjunto de informações sem um elemento unificador. Um artifício útil para criar uma frase-tese é certificar-se de que ela tenha um sujeito e um verbo, isto é, que seja uma frase completa; ao exprimir uma idéia, dizemos (predicamos) algo sobre um sujeito. Um outro bom artifício é antecipar à frase-tese a expressão "penso que. . ."; se o novo texto funciona, então a frase é uma tese. Em nosso caso, obteríamos: "Penso que causas, conseqüências e soluções para o tráfego nas grandes cidades modernas", que é um período sem sentido.

Uma tese possível partindo de nosso material sobre o tráfego é:

> *O tráfego das grandes cidades modernas torna a vida do cidadão insustentável porque estraga seu sistema nervoso, faz com que ele perca tempo, suja sua casa e cria um ambiente nada saudável. A situação, no entanto, pode ser melhorada se houver uma intervenção drástica sobre a cidade (e, por extensão, sobre os cidadãos), aprimorando o transporte coletivo (o metrô, em particular), construindo marginais e proibindo o tráfego particular no centro.*

Essa tese enfatiza as soluções do mapa, mostrando, através de uma atitude ao mesmo tempo combativa e otimista, que a situação do tráfego nas grandes cidades não é um problema sem solução. A tese abaixo é, por sua vez, uma tese pessimista e individualista:

> *O tráfego das grandes cidades modernas como São Paulo é fruto da estratificação histórica de nossa civilização, mas também há falta de planejamento urbanístico devida à corrupção e à falta de visão dos governantes. A não ser que se destrua e se reconstrua a cidade, não vejo como melhorar a situação de um lugar como São Paulo. Eu, pessoalmente, não quero deixar o conforto do carro particular e, quando puder, irei morar numa cidade pequena ou no campo.*

3.2.3 IDENTIFICAÇÃO DO PONTO DE VISTA

Os textos descritivo-narrativos não apresentam idéias predominantes, mas contam fatos e descrevem lugares e pessoas. A estrutura desses textos não é mais dada por uma idéia, a tese, mas pelo ponto de vista, isto é, pelo ângulo de perspectiva do qual são mostrados fatos e objetos. Nas histórias complexas e nos romances, o ponto de vista pode também mudar. Vejamos o seguinte exemplo tirado do romance *Incidente em Antares,* de Érico Veríssimo, onde o autor descreve a cidade de Antares:

> *A cidade mesma poderia ser uma "personagem". Feioca mas com uma certa graça antiga e missioneira. Seu forte, na minha opinião, são os telhados de telha colonial, cobertos de líquens dourados ou duma prata esverdeada, formando desenhos e combinações de cores que lembram telhas de pintores abstracionistas. E também suas incontáveis (. . .) meiáguas de fachada caiada, janelas e portas com ombreiras de madeira cinzenta meio roídas de cupim. (. . .)*
> *Como toda cidade pequena que se preza, Antares tem sua Rua do Comércio e sua Voluntários da Pátria. E duas praças, uma delas a "enteada" da família, a*

gata borralheira, fica na extremidade norte, é mal-cuidada, cercada de casas velhas e baixas, o chão de terra entregue às formigas, às urtigas e às guanxumas. Mas a outra, a da República, a filha dileta da comunidade — com lagos artificiais, belas árvores e flores, canteiros de relva, um coreto no centro —, essa é considerada a sala de visitas da cidade. As ruas ao seu redor têm pavimento de cimento asfáltico. Neste largo ficam as residências e edifícios mais importantes da cidade: os palacetes dos Vacarianos e Campolargos, mansões de dois pisos, enormes, com muitas janelas e com platibandas ornamentadas de compoteiras, esculturas e guirlandas em alto e baixo-relevo. Em torno da Praça da República vemos também a Matriz, de construção relativamente recente mas de risco antigo, e de sabor colonial português.

O primeiro parágrafo oferece uma descrição panorâmica da cidade, como se estivéssemos olhando o conjunto todo de cima. No segundo já há uma descrição mais detalhada da praça principal. Imaginemos que esse seja o roteiro de um filme. Na primeira cena a câmera seria colocada num avião; na segunda, ao contrário, seria montada sobre um carrinho e empurrada em volta da praça. É como se o mesmo lugar fosse visto primeiro com uma grande angular e, em seguida, com uma objetiva 50 mm.

A mudança de ponto de vista ocorre também na apresentação das personagens. Em *Esaú e Jacó*, de Machado de Assis, a personagem Flora ora é vista pelos olhos de Paulo, ora pelos olhos de Pedro, os gêmeos que disputam seu amor; logo adiante, o olhar agudo do próprio autor nos descreve Flora.

Qualquer objeto muda de acordo com o modo que se olha. Por exemplo, uma mesa pode ser descrita de vários modos:

— *o arquiteto vê o estilo, sabe quando e por quem foi desenhada*
— *o marceneiro observa a técnica de encaixe das pernas com o tampo*

— *a criança fantasia sobre as ranhuras da madeira do tampo, onde parece ver um rosto sorridente*
— *a dona de casa se impressiona com a superfície polida do tampo, onde o pó se acumula visivelmente*
— *quem está decorando a casa procura calcular suas medidas*

Ao descrever objetos complexos, há também óticas obrigatórias ligadas ao tipo de descrição pretendida. Por exemplo, para a descrição de um apartamento há duas tipologias fundamentais, que atribuímos respectivamente a um corretor imobiliário e a uma visita. O corretor diz: "É um lindo apartamento com quatro quartos de cento e cinqüenta metros quadrados, com dois banheiros ao longo do corredor". A visita diz: "Primeiro entramos num amplo hall; indo pelo corredor à direita, entramos na sala de visitas, depois na sala de jantar e, por fim, na cozinha. Do hall, o corredor continua pela outra parte em direção aos dois quartos e dois banheiros".

Em resumo, para fazer uma boa descrição de um objeto ou lugar devemos escolher um ponto de vista; fica por conta de nossa sensibilidade selecionar um ponto de vista interessante, eficaz e, quem sabe, original.

A estrutura de um texto narrativo que conta uma história apresenta aspectos semelhantes aos da descrição. Também aqui não existe um modo objetivo de narrar: há sempre um ângulo de perspectiva. Imagine-se a descrição de um casamento, para o qual há muitos pontos de vista:

— *a criança convidada, alegre de poder comer doces à vontade*
— *o convidado, fotógrafo diletante, e sua concentração em procurar o enquadramento certo e o momento feliz ("agora ela está rindo demais, ele tem um nariz horroroso de perfil")*
— *o juiz de paz aborrecido porque este já é o décimo casal da tarde e ele tem de se mostrar cordial como pede a ocasião*

— *a noiva que pensa nas conseqüências a longo prazo de sua decisão*
— *a convidada costureira que, quando se aproxima para beijar a noiva, nota a costura imperfeita da manga e avalia a qualidade da seda do vestido*

Um comercial de TV aproveitava a situação de um casamento para mostrar de quantas maneiras diferentes se pode manchar as roupas finas: a criança que corre ao encontro da noiva cai e se suja de lama; uma outra, distraidamente, derrama sorvete de chocolate na calça branca; um outro convidado senta-se num prato cheio de comida etc. Mas não tem problema, um detergente resolverá tudo. O casamento era narrado do ponto de vista do detergente em lançamento.

Também o nosso tema sobre o tráfego nas cidades modernas pode ser desenvolvido de modo descritivo-narrativo. Por exemplo, poderemos escrever uma redação divertida, do ponto de vista de um estrangeiro, acostumado a um trânsito disciplinado, que se encontra na caótica São Paulo. O estrangeiro fica de boca aberta vendo as pessoas que param para comprar cigarros e deixam o carro em local proibido, em fila dupla, não se importando com a obstrução do trânsito; ou fica desconcertado com alguém que discute levantando a voz, praguejando e, ao mesmo tempo, apresentando desculpas ao guarda que o multa por uma clara infração às regras de trânsito. Nesse texto, não é enfatizado o problema do tráfego em si, mas o espanto do estrangeiro.

3.2.4 ROTEIRO

Depois de colher o material, organizar os dados e decidir a tese ou o ponto de vista sobre o qual se criará o texto, é hora de escrever o roteiro. Com o mapa, visualizamos espacialmente um resumo sintético de nosso texto; com o roteiro, vamos decidir a ordem seqüencial das idéias e dos argumentos a serem usados no texto.

Um roteiro é formado por uma lista de elementos organizados em ordem preferencial alinhados verticalmente na página.

Eles podem ainda ser marcados por letras e números de modo seqüencial. Um roteiro tem uma estrutura deste tipo:

Introdução
A.
  a.
    1.
    2.
  b.
    1.
B.
  a.
  b.
Conclusão

Esse esquema exemplificativo apresenta um texto que se inicia com uma introdução e termina com uma conclusão; no meio há um corpo com três níveis de profundidade. Há aqui dois blocos fundamentais marcados por letras maiúsculas em ordem alfabética: *A, B.* Cada bloco é, por sua vez, constituído por dois ou mais sub-blocos, marcados por letras minúsculas também em ordem alfabética: *a, b, c* etc. O terceiro nível é indicado por números (1, 2 etc) e aparece somente no primeiro bloco. Obviamente, a convenção usada neste exemplo é arbitrária; se o estudante é capaz de usar uma enumeração hierárquica adequada para seu texto de modo a construir uma estrutura em níveis distintos, poderá prescindir de letras e números.

O número de blocos do corpo do texto vai ser muito diferente para uma redação de duas horas e para um ensaio no qual se trabalha há meses. O índice de um livro que em suas linhas gerais é organizado previamente representa um roteiro muito geral de distribuição da matéria. Antes de escrever concretamente um livro, convém elaborar um roteiro mais detalhado, capítulo por capítulo. Se o leitor observar o índice deste livro, verá um outro modo de criar diversos níveis na hierarquia dos dados, usando números sucessivos.

O roteiro é semelhante às anotações feitas durante a leitura de um texto; seus componentes podem ser palavras-chave, frases ou períodos. Uma palavra-chave refere-se de um modo vago a uma idéia e, por isso, aconselha-se aos principiantes que façam roteiros com frases inteiras, de forma a ter claro o que querem escrever. Pode parecer uma tarefa longa e cansativa,

mas, se o trabalho é ordenado e cuidadoso nesse nível, a execução do texto torna-se muito mais fácil.

Vejamos qual poderia ser o roteiro do tema sobre o tráfego, desenvolvido coerentemente com a tese proposta no parágrafo 3.2.2:

Introdução

A. *O tráfego intenso e a desorganização das cidades modernas causam graves problemas aos cidadãos*
   a. *cria nervosismo*
   b. *as pessoas brigam na rua (buzinam porque o carro da frente parou com o sinal amarelo: procuram passar na frente dos outros para obter uma vaga no estacionamento, fingindo não perceber que um outro carro já estava aguardando)*
   c. *proporciona graves doenças*
      1. *o barulho contínuo do tráfego contribui para a manifestação e intensificação dos esgotamentos nervosos*
      2. *o gás do escapamento dos carros parece ser uma das causas que provocam o câncer*
   d. *gera sujeira*
      1. *as roupas estendidas no varal ficam sujas*
      2. *os parapeitos das janelas se enchem de pó preto*
   e. *provocam perda de tempo*
      1. *trabalhadores que moram longe do local de trabalho têm que acrescentar mais duas ou três horas de viagem às que passam trabalhando*
      2. *o trânsito acaba por se tornar uma barreira física e psicológica para a visita a amigos e parentes e para se chegar aos locais de lazer*

B. *Medidas sérias podem e devem ser tomadas*
   a. *é preciso abrir ruas pelas quais o trânsito possa escoar*
      1. *criando-se marginais e trevos*
      2. *respeitando-se os planejamentos viários*

   b. *a indisciplina dos motoristas, por exemplo daqueles que obstruem o trânsito ao estacionar, deve ser punida com grandes multas*
   c. *os horários de trabalho podem ser escalonados para diminuir o tráfego nas horas de pico e distribuídos ao longo do dia*
   d. *o transporte coletivo deve ser aprimorado em quantidade e velocidade*
   e. *nos centros muito movimentados o tráfego deve ser proibido*

Conclusão

4

PRODUÇÃO DO TEXTO

Após a seleção dos fatos e das idéias, e sua organização no roteiro, chega o momento de começar a escrever o texto. Apesar de já termos empregado muito tempo até aqui, estamos apenas no início do trabalho. É preciso desconfiar das palavras de Catão: *"Rem tene, verba sequentur* — Cuide do argumento, tenha idéias claras que as palavras vêm por si". Na realidade, durante a produção do texto nascem novas idéias, compreendem-se melhor algumas intuições, consegue-se articular melhor o próprio argumento. O roteiro, resultado de todas as fases preparatórias do texto, é de fato uma hipótese de trabalho que deve ser verificada no desenvolvimento efetivo do texto. Não se quer, com isso, diminuir a importância do roteiro; na verdade, é impossível começar um texto de certa complexidade sem ter uma noção de como desenvolvê-lo.

Durante a criação do texto, as idéias do roteiro devem ser definidas, desenvolvidas e exemplificadas. Para conseguir que o leitor compreenda nossas idéias, é preciso apresentar explicações suficientes e usar argumentos que possam ser compartilhados ou relacionados com sua experiência pessoal. Um texto é convincente quando leva o leitor, pouco a pouco, a aceitar a tese; a extensão do texto deve corresponder ao tempo necessário para envolver o leitor.

Para aprender a desenvolver um discurso escrito, convém saber o que é um texto e no que ele difere da lista de idéias presentes no roteiro. Um texto é um *continuum* em que todas

as partes se inter-relacionam. Ao passar de uma idéia a outra devemos estar bem atentos para usar conjunções ("portanto", "por isso") ou, melhor ainda, frases de ligação ("depois de ter descrito a vida dos velhos nas cidadezinhas, vejamos agora como eles vivem na cidade") que ajudem o leitor a seguir o fio condutor de nosso raciocínio e a construir para si um quadro complexo de nosso texto.

Um método para aprender a relacionar as idéias entre si é o de expor oralmente o texto. A "redação oral" é especialmente útil para tentar ser o mais completo possível, ou seja, exprimir tanto aquelas passagens consideradas óbvias no roteiro quanto aqueles elementos que na linguagem oral às vezes são deixados à intuição do ouvinte. Quando se trabalha sozinho em casa, pode ser útil fazer o próprio desenvolvimento no gravador; ao ouvir a gravação, perceberemos rapidamente se o texto é ou não lógico e claro. Esse exercício é proveitoso, mesmo que o texto gravado nunca seja transcrito palavra por palavra. Mais tarde as idéias ficarão mais claras e a redação será mais fluente.

O modo de organizar um texto e a decisão sobre sua forma correta estão também relacionados com a linguagem e a cultura. Quando um brasileiro escreve em inglês, mesmo que conheça bem essa língua, sempre organizará frases e períodos de um modo passível de crítica. Seus períodos geralmente são separados em frases curtas e os parágrafos reestruturados em torno de uma idéia central. Isso ocorre porque a língua inglesa usa normalmente períodos e parágrafos mais simples que a portuguesa. Pode ser interessante transportar os "estilos" de organização dos textos e do pensamento à cultura e à matriz lingüística.

Um antropólogo americano, Robert Kaplan, fez uma representação gráfica do modo de pensar em relação à cultura (Bander, 1978). São identificados três estilos de pensamento: o inglês, o romântico (países latinos) e o oriental. Na figura 4.1 o inglês é simbolizado por uma linha reta: a idéia-guia está sempre presente, aglutinando tudo. As línguas românicas, entre as quais o português, são, ao contrário, caracterizadas pelas digressões; a idéia principal que se quer demonstrar às

pensamento inglês pensamento românico pensamento oriental
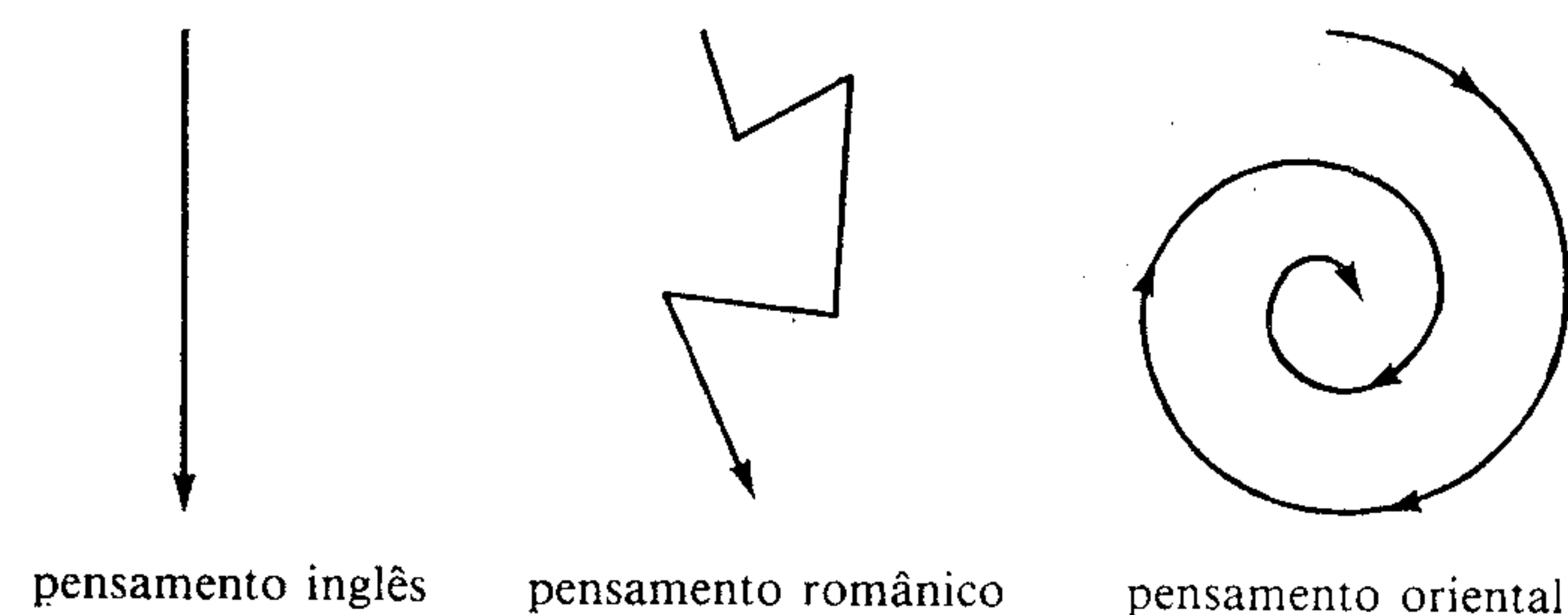
Figura 4.1 — Representação gráfica do modo de pensar das culturas inglesa, românica e oriental.

vezes é deixada de lado para que se desenvolvam outras idéias, relacionadas marginalmente com ela. Esse estilo é simbolizado por uma linha quebrada que caminha lentamente em direção a sua meta, indicada pela seta. O estilo das línguas orientais é representado por uma espiral que, através de círculos cada vez mais estreitos, se aproxima do problema central; o argumento é inicialmente descrito por aspectos periféricos, nunca estranhos ao problema. O argumento central emerge de modo cada vez mais evidente à medida que se avança no texto.

Quem se propõe a ensinar a escrever na escola brasileira atual geralmente encontra problemas porque não tem à disposição um modelo único de língua, nem uma tradição de didática da redação que privilegie um dos diversos estilos possíveis. Folheando os jornais, percebe-se que alguns jornalistas preferem frases curtas e incisivas com freqüentes mudanças de parágrafo; outros, por sua vez, escrevem um artigo com quatro ou cinco longos parágrafos constituídos por períodos complexos.

Cada estudante, com o passar dos anos e a experiência, escolhe o estilo que mais se adapta a seu modo de pensar e a sua personalidade. As técnicas de redação mencionadas neste segmento devem ser vistas como conselhos básicos para o estudante que, não tendo ainda assumido um estilo próprio, escreve textos confusos e obscuros, nos quais não se percebe nenhuma

progressão entre as idéias. Mesmo sendo o português uma língua complexa, é bom procurar antes de tudo aprender a encarar uma idéia de cada vez. Este é um objetivo mínimo; num segundo momento, poderemos aprender a escrever de modo mais complexo, talvez até tomando alguns escritores como modelo.

4.1 O PARÁGRAFO

O parágrafo é uma quantidade de texto delimitada por um ponto final; o texto continua a se desenvolver na outra linha, afastado da margem. Ele pode conter vários períodos separados por pontos e por vírgulas. O que importa é garantir que a cada parágrafo corresponda uma única idéia de roteiro. Esta colocação, típica do mundo anglo-saxão e americano, pode parecer excessivamente mecanicista e simplista. Com efeito, é justificada só no nível didático para aqueles estudantes que têm grandes dificuldades para escrever. Este método, aliás, deve ser assumido como hipótese de trabalho, mas deve ser revisto à medida que se adquire familiaridade com a língua. Em nome de uma melhor organização do texto, é possível, por exemplo, reagrupar mais de uma idéia do roteiro num único parágrafo ou associar à mesma idéia mais parágrafos.

4.1.1 ESTRUTURA DOS PARÁGRAFOS

É possível reconhecer várias estruturas com as quais desenvolver um parágrafo; entre elas, há o desenvolvimento *por exemplos*, o desenvolvimento *por comparação e contraste* e o desenvolvimento *por enquadramentos*.

a. Desenvolvimento por exemplos. Neste caso, a idéia ou tese do parágrafo é exemplificada. Se devemos desenvolver esta idéia: "José da Silva, que morreu aos noventa anos, é uma pessoa inesquecível", isto pode ser expresso afirmando-se que ele era um "pai afetuoso, marido fiel, trabalhador sério e cidadão empenhado em fazer o bem à comunidade".

b. Desenvolvimento por comparação e contraste. Neste caso, o parágrafo acentua a semelhança ou a diferença entre objetos, termos e idéias. São possíveis duas estruturações de

parágrafos: por frases soltas e por duplas. A primeira consiste em manter separadas as duas descrições; a segunda em passar de uma descrição a outra. É preferível a segunda quando as semelhanças ou diferenças analisadas forem muitas. Vejamos dois exemplos de parágrafos desenvolvidos por comparação e por contraste, o primeiro usando frases soltas, o segundo usando duplas.

> *Ao primeiro contato, o Japão impressiona e fascina os americanos porque parece bem diferente do país deles. Tudo o que caracteriza os Estados Unidos (a heterogeneidade de raças, a vastidão do território, o individualismo, o fato de ser um país novo) não existe no Japão. Lá se encontra uma população antiga e homogênea com tradições que valorizam a importância do grupo e das necessidades comunitárias.*
> *Enquanto os americanos se orgulham de ser informais e abertos, os japoneses são sempre muito formais e complexos; se para os americanos o tempo tem um grande valor, para os japoneses o espaço é mais importante.*

c. *Desenvolvimento por enquadramentos.* Neste caso, o parágrafo tem uma estrutura clara indicada desde o início, de modo a guiar o leitor. Por exemplo:

> *Tenho três razões para estar contente: a primeira é..., a segunda é..., a terceira é...*

Depois de termos analisado algumas possíveis organizações dos parágrafos, vejamos um modelo que indica que elementos de um parágrafo são importantes para garantir a idéia principal.

4.1.2 O MODELO DE TOULMIN

O modelo de Toulmin (Toulmin, 1958 e Moore, 1981) examina quais são as características de um parágrafo que o tornam "convincente", isto é, que fazem com que o leitor

compartilhe da mesma tese. Há três elementos fundamentais: a afirmação, a informação e a garantia. O desenvolvimento de uma idéia utiliza de vários modos esses três elementos:

a. *a afirmação* apresenta a idéia principal do parágrafo;

b. *a informação* contém os dados que apóiam a afirmação;

c. *a garantia* constitui a ligação entre a afirmação e a informação e mostra a importância da informação para apoiar a asserção.

Um exemplo de parágrafo que apresenta os três elementos de modo claro é o seguinte:

> *Totó certamente pensa que estamos loucos porque paramos o carro em pleno campo. Corre e late agitadamente como se perguntasse se há algo de errado.*

Subdividindo este parágrafo segundo o modelo de Toulmin, temos:

Afirmação: Totó certamente pensa que estamos loucos

Informação: corre e late agitadamente

Garantia: como se perguntasse se há algo de errado.

Se a ligação entre a afirmação e a informação é facilmente captada pelo leitor, a garantia pode vir subentendida. Por exemplo:

> *Artur está nervoso: sua e ri sem parar.*

A análise segundo as três categorias propostas é a seguinte:

Afirmação: Artur está nervoso

Informação: sua e ri sem parar

Garantia (subentendida): suar e rir sem parar são sinais típicos de nervosismo.

A ordem das três categorias pode variar: o parágrafo anterior pode ser reescrito fornecendo a informação antes da afirmação:

> *Artur sua e ri sem parar; está mesmo nervoso.*

Para facilitar, identificaremos três principais tipos de parágrafo com características específicas, que analisaremos separadamente: parágrafo narrativo, descritivo e expositivo-argumentativo. Introduzimos essa classificação por motivos didáticos, já que ela é apenas uma simplificação. De fato, analisando-se qualquer bom texto, percebe-se que cada parágrafo geralmente apresenta características mistas. Esses três tipos de parágrafos são analisados com base no modelo de Toulmin.

4.1.3 PARÁGRAFO NARRATIVO

O parágrafo narrativo ou cronológico é constituído por uma seqüência de afirmações-informações que não precisam de garantia; é típico de um diário ou de uma narração, onde os fatos são expostos em ordem cronológica. Podem aparecer conjunções como "depois que", expressões como "para começar", "em seguida", "por fim", mas a exposição da seqüência dos fatos provém mesmo de sua posição no texto. Tomemos este exemplo:

> *Iniciando-se ainda na adolescência com um livro de contos, Fernando Sabino chamou a atenção para seu nome em 1944, com a novela* A marca. *Em 1948, voltando dos Estados Unidos, onde vivera cerca de três anos, fez sucesso com um livro de crônicas,* A cidade vazia. *Em 1952, publicou um livro de novelas,* A vida real, *onde exercita suas técnicas em novas experiências literárias. Com o* Encontro marcado, *seu primeiro romance, o escritor mineiro abriu para sua carreira um caminho novo dentro da literatura nacional.*

Um caso particular de apresentação de uma seqüência de fatos é aquele que inclui *flash-back,* interrupções na seqüência cronológica, introduzindo fatos anteriores, úteis à compreensão da narrativa. Embora não seja tão natural, é possível interromper uma seqüência temporal para incluir fatos que acontecerão depois.

Um outro caso de parágrafo narrativo ou cronológico é o que apresenta um procedimento. Procedimentos são todas as

seqüências de ações que devem ser cumpridas para se obter certo resultado.

Por exemplo: relacionar tudo aquilo que uma pessoa deve fazer para ir a pé de um ponto da cidade a outro bem distante; ou enumerar as etapas necessárias para preparar uma torta de maçã ou revelar uma fotografia. A descrição correta do procedimento requer que não se inverta a ordem de suas operações elementares; no primeiro caso, não podemos inverter a ordem das ruas por onde passar.

4.1.4 PARÁGRAFO DESCRITIVO

O parágrafo descritivo ou espacial contém objetos, lugares e pessoas. Em quase todos os textos em algum momento aparece uma descrição de personagem, ambientes e objetos. Para envolver o leitor na história, convencê-lo da tese ou tornar-lhe a leitura mais concreta e viva, convém que os personagens, ambientes e objetos não sejam apenas mencionados, mas também apresentados com riqueza de detalhes. Mais adiante (parágrafo 4.2) voltaremos a falar sobre a importância de "mostrar" as próprias idéias, enriquecendo-as com detalhes descritivos, em vez de simplesmente "declará-las" de modo desinteressado e superficial.

Um parágrafo descritivo é constituído geralmente só pela afirmação e pela informação, dispensando a garantia. Vejamos um exemplo de parágrafo descritivo:

> *A casa dos avós de Jorge era bonita mesmo. Ficava num ponto central mas tranqüilo da cidade, numa pracinha arborizada. Tinha cômodos grandes como nas construções antigas e um amplo terraço ensolarado, cheio de plantas.*

Neste exemplo, a afirmação descritiva é: "A casa dos avós de Jorge era bonita mesmo". O resto do parágrafo apresenta a informação de apoio a ela. A garantia, que está subentendida, consiste na consideração de que "uma casa central mas tranqüila, com cômodos grandes e um amplo terraço, é certamente uma casa bonita".

4.1.5 PARÁGRAFO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO

O parágrafo expositivo-argumentativo apresenta uma tese com os dados e as observações que podem ser úteis para convencer o leitor de sua validade. Tais parágrafos são mais complexos que os anteriores; muitas vezes ocorre que uma unidade de discurso expositivo-argumentativo não é constituída por um único parágrafo e sim por diversos relacionados entre si. Dentro de uma unidade expositivo-argumentativa com mais de um parágrafo, é freqüente que haja também parágrafos descritivos e narrativos que reforçam a argumentação.

Uma unidade expositivo-argumentativa apresenta em geral todas as três categorias do modelo de Toulmin: a idéia que se pretende afirmar (afirmação), os dados que a apóiam (informação) e considerações gerais que servem para unir a idéia aos dados (garantia). Vejamos um exemplo de parágrafo expositivo-argumentativo:

> *Quem destrói e mata sem propor um modelo social e político alternativo não pode ser compreendido pela sociedade. Por isso, o terrorismo não teve sucesso na sociedade italiana. Na verdade, o terrorismo matou juízes e homens públicos, mas nunca teve muita aprovação, e o sistema judiciário e a política não mudaram.*

Neste exemplo a afirmação é: "O terrorismo não teve sucesso na sociedade italiana"; a garantia é: "Quem destrói e mata sem propor um modelo político alternativo não pode ser compreendido pela sociedade"; o restante do parágrafo funciona como informação. Note-se que num parágrafo expositivo-argumentativo a informação pode estar subentendida, já que ela é tida como conhecida, enquanto que num parágrafo descritivo é a garantia que pode estar subentendida. Uma outra diferença entre parágrafo descritivo e expositivo-argumentativo é que no primeiro geralmente a afirmação precede a garantia, ao passo que no segundo a garantia quase sempre precede a afirmação. Essa escolha é estratégica e se deve à necessidade de convencer um leitor sobre a validade da afirmação. Em um parágrafo expositivo-argumentativo é particularmente importante que as

garantias sejam aceitas e compartilhadas. Tendo convencido o leitor da garantia, será mais fácil convencê-lo de que a afirmação é verdadeira.

Nos parágrafos expositivo-argumentativos é importante não só construir raciocínios corretos mas também, e sobretudo, envolver o leitor e persuadi-lo da exatidão da nossa tese. Se de um lado uma dissertação requer o uso de bons raciocínios, estes não são suficientes para criar um texto persuasivo. A retórica é a ciência que, durante séculos, mais se esforçou na identificação de regras para a realização de discursos interessantes e persuasivos (Perelman, 1966; 1979). Vejamos algumas regras práticas diretamente utilizáveis:

1. *Para persuadir um leitor é necessário despertar-lhe o interesse e ganhar sua simpatia.* Aqui há dois conselhos: o primeiro se refere a despertar o interesse do leitor através de uma exposição *concreta*. O que é concreto desperta e interessa mais que qualquer discurso abstrato. O segundo conselho refere-se a ganhar a simpatia e *envolver* o leitor, procurando fazer com que ele compartilhe dos pontos de vista do autor. Se o leitor mantém uma atitude desinteressada ou de franco desacordo com o autor, especialmente num texto argumentativo, torna-se impossível demonstrar a tese, mesmo que ela se baseie em raciocínios corretos.

2. *Convém pôr em evidência logo de início os aspectos importantes da tese de um texto.* Ou seja, convém ir logo ao cerne da questão, evitando longos preâmbulos, premissas óbvias e já conhecidas pelo leitor. A importância de um argumento transparece pelo espaço que se reserva a ele em vista dos demais argumentos; assim, se temos pouco tempo e pouco espaço, devemos nos dedicar logo às coisas mais importantes.

3. *Poucos argumentos de boa qualidade causam mais efeito que muitos argumentos, alguns dos quais incertos.* Se temos muitos argumentos para sustentar uma afirmação, é preciso usar sempre os mais fortes e ter a coragem de abandonar os incertos, para não dar nenhum pretexto aos opositores.

4.2 MELHOR MOSTRAR QUE DECLARAR

Um dos problemas mais comuns nos textos estudantis é o excesso de generalização. Os professores sempre repetem aos seus alunos: "Exemplifique, seja concreto, descreva detalhadamente..." Um princípio básico para evitar muita generalização consiste em mostrar em vez de declarar (Caplan, 1982; Schwarze, 1982; Manzotti, 1982).

A maioria dos alunos que desenvolve o tema do tráfego nas grandes cidades tem a tendência de dizer, por exemplo, que "o tráfego gera nervosismo", depois disso põe um ponto final e passa a desenvolver outra idéia. Nesse caso o estudante *declara* que o tráfego gera nervosismo; essa idéia, facilmente compartilhável com o leitor, é enunciada de um modo genérico que não atrai o interesse dele.

A idéia de que o tráfego gera nervosismo pode ser tornada mais convincente se for exposta do seguinte modo:

> *Ficar engarrafado no trânsito diante de um semáforo, andando poucos metros de cada vez, ou encontrar um carro estacionado em fila dupla obstruindo completamente o trânsito cria uma sensação de ódio e de agressividade, como se estivesse aprisionado numa jaula de metal.*

O trecho acima não se limita a mencionar a idéia de que o tráfego gera nervosismo, mas efetivamente mostra isso ao leitor. Saber mostrar significa saber usar exemplos, detalhes que envolvam o leitor. Isto se obtém associando imagens concretas às idéias. Um leitor pode ficar indiferente a informações numéricas sobre o extermínio de populações inteiras, ao passo que se interessa e se comove ao ouvir a descrição detalhada da morte de um jovem (Perelman, 1966).

Vejamos dois exemplos de descrição de dois gêmeos. Uma primeira descrição nos indica somente que os dois são exatamente iguais:

> *Júlio e Miguel são iguais, idênticos, na verdade duas gotas d'água; já faz muito tempo que os conheço, mas ainda tenho dificuldade em distingui-los.*

Esta descrição dá ao leitor uma vaga idéia de dois gêmeos, mas não *desses* dois gêmeos. Golding, no *Senhor das moscas,* apresenta dois irmãos gêmeos com eficácia bem maior:

> *Os dois meninos, duas cabeças redondas com cabelos como palha de milho, eram gêmeos e se assemelhavam de modo inacreditável e cômico. Respiravam no mesmo ritmo, tinham o mesmo sorriso, eram atarracados e cheios de vida. Ao sorrir, mostravam a parte interna dos lábios: escancaravam a boca como se o rosto não tivesse pele suficiente, e o perfil ficava estranhamente deformado.*

Quando lemos uma descrição rica de detalhes como essa, conseguimos imaginar essas duas crianças loiras que fazem tudo igual. Golding não só afirma que os dois meninos eram iguais (como no primeiro exemplo) como mostra no que eram semelhantes, e a nossa fantasia corre de um ao outro como acontece quando vemos dois gêmeos de verdade e os comparamos.

Freqüentemente, quem não tem grande experiência de escrita considera as descrições óbvias e as abandona porque tende a atribuir ao leitor os seus próprios conhecimentos e experiências. As crianças em geral se aborrecem ao ler as descrições e às vezes pulam o trecho descritivo porque são mais pela trama da narrativa do que pela apresentação dos ambientes e das características físicas e psicológicas dos protagonistas. Entretanto, à medida que estimulam a sensibilidade em relação aos textos, elas vão se dando conta de que não é só a ação que torna interessante a história. É tarefa do professor desenvolver essa sensibilidade e esse gosto, em vez de se fixar apenas nos aspectos narrativos de um texto.

Daremos agora dois conselhos concretos para evitar a generalidade:

a. Evitar as frases feitas e os clichês.

Quando uma pessoa é simplesmente descrita como um "tipo estranho" ou como "uma raposa", não é possível dar uma idéia exata ao leitor. Teria mais efeito detalhar o que

está por trás do termo "tipo estranho": "nunca olha nos olhos das pessoas com quem fala" ou "usa calças curtas e largas demais" ou "na classe, conta piadas sem graça e ri sozinho". Para tornar uma descrição mais eficaz, não se deve usar expressões genéricas.

b. Utilizar diversos pontos de vista espaciais e todos os cinco sentidos.

A utilização de diversos pontos de vista ocorre, por exemplo, na descrição de um monumento, que pode ser feita de alto para baixo, da esquerda para a direita, do interior para o exterior, primeiro nas linhas gerais do contorno e depois nos detalhes ou vice-versa. Vejamos como exemplo uma descrição tirada do livro sobre história da arte de Argan:[1]

> *Canova retomara e reelaborara o tipo do monumento sepulcral, barroco, berniniano: estátuas alegóricas embaixo, o sarcófago no meio, a estátua do Sumo Pontífice no alto.*

A capacidade de descrever pode desenvolver-se muito se nos concentramos nos aspectos dos objetos a serem descritos, pondo em evidência suas formas e suas cores. Outra vez Golding, no *Senhor das moscas,* descreve assim uma floresta tropical:

> *Uma cortina de palmeiras surgia na praia; retas, inclinadas ou atravessadas, as palmeiras destacavam-se contra a luz, com suas longas folhagens verdes no ar. Debaixo delas, o chão era recoberto de mato; por toda parte havia árvores caídas, cocos apodrecidos e brotos de palmeiras. No fundo, a escuridão da floresta.*

Golding, antes de mais nada, chama nossa atenção para o conjunto das palmeiras, depois as analisa uma por uma observando que são "retas ou inclinadas"; em seguida, descreve-as partindo das folhas e identificando as luzes e cores;

1 Argan, G. C. *L'Arte Moderna 1770/1970.* Firenze, Sansoni, p. 43.

por fim, seu olhar desce à terra. Essa descrição mostra as cores e as formas; o cenário é analisado de cima para baixo. O trecho trabalha exclusivamente com imagens, mas uma descrição pode apresentar também dados auditivos, olfativos e táteis.

4.3 OS CONECTIVOS

Num texto bem-feito, as partes devem estar relacionadas entre si de forma a auxiliar o leitor a seguir o fio do discurso. Essa operação só pode ter sucesso se existe um fio condutor, isto é, se o texto é bem planejado. Quando o texto não tem uma estrutura unitária, é impossível identificar os elos de ligação entre as frases. Nesse caso, em vez de tentar resolver um problema mal colocado, é melhor modificar a organização geral do texto.

A relação lógica que há entre duas proposições (ou entre dois parágrafos) nem sempre vem expressa lingüisticamente. Por exemplo, as duas frases "Está chovendo. Vou pegar o guarda-chuva." são ligadas por uma relação de causa-efeito que não requer o uso de um conectivo. Na maioria dos casos, a ligação entre duas proposições deve ser expressa lingüisticamente de vários modos:

1. Usando um *pronome* que se refere a um elemento do texto. Exemplo: "A vida de Garibaldi foi cheia de aventuras. *Ele* se dedicou totalmente à causa da liberdade".
2. Repetindo uma *palavra-chave* que se refere ao elemento central do discurso. Por exemplo: "O livro de Calvino nos apresenta... *Este livro* é importante porque..."
3. Usando uma *expressão sintetizadora da idéia* expressa na frase ou no parágrafo precedente. Exemplo: "A ação dos soldados consistia em atingir e destruir a ponte sobre a qual deveria passar o exército inimigo em retirada. *A destruição da ponte causou graves danos...*"
4. Usando as *expressões de transição*: "além disso", "de fato", "ainda que" etc.

Duas proposições ou dois parágrafos consecutivos podem estar ligados logicamente de diferentes maneiras. Todas elas já foram elencadas e estudadas pela Lingüística (Halliday, 1976; Pradl, 1979; Conte, 1977; Dressler, 1974). Vejamos agora uma relação de ligações lógicas e suas correspondentes expressões de transição:

1. Conseqüência, causa e efeito: *portanto, então, por isso, desse modo* etc.
2. Exemplificação: *por exemplo, isto é, como* etc.
3. Contraste e concessão: *mas, porém, entretanto, todavia, ao contrário, ao invés de, ainda que, por outro lado* etc.
4. Reafirmação ou resumo: *em outras palavras, em resumo, de fato* etc.
5. Ligação temporal: *assim que, em seguida, até que, quando, por fim, depois* etc.
6. Ligação espacial: *ao lado, sobre, sob, à esquerda, no meio, no fundo* etc.
7. Semelhança e ênfase: *do mesmo modo, igualmente, dessa forma* etc.
8. Adição: *e, depois, além disso, também, em adição* etc.
9. Conclusão: *portanto, assim, enfim, em resumo, concluindo* etc.

Para escrever um texto com ligações eficazes e explícitas, não é preciso fazer um estudo sistemático dessas diversas possibilidades lógicas. Basta adquirir o hábito de se perguntar qual é a ligação entre a frase ou o parágrafo em questão e o precedente, garantindo que a relação lógica seja compreensível.

Um erro muito comum é o uso de um conectivo não correspondente à relação lógica presente entre dois trechos do texto. Por exemplo: "Jorge não está indo bem na escola; entretanto, no exercício de matemática tirou nota baixa". Nesse caso, foi usado um conectivo que indica contraste, quando na realidade a relação entre as duas frases é de reafirmação (de fato) ou de exemplificação (por exemplo).

Um outro defeito típico é o uso constante de conectivos aditivos (e, depois, também, além disso) para ligar entre si frases escritas ao acaso, uma depois da outra, sem um planejamento real. Também é comum que o conectivo "por exemplo" seja mal usado, introduzindo uma idéia que não é a exemplificação da precedente. O abuso desses últimos gera um texto descuidado que não apresenta ligações mais "fortes" entre as idéias (tais como a conseqüência ou o contraste).

Outro equívoco acontece quando o estudante usa "portanto" para concluir o desenvolvimento de uma seqüência de idéias e depois introduz uma idéia que deveria ser ligada logicamente às precedentes com um "além disso".

Uma falha que sempre ocorre é a ausência total de conectivos, típica de textos produzidos sem planejamento ou com pouca concentração. Note-se que a ausência de conectivos é comum também nos textos de muitos estudantes que começam a usar um roteiro. O uso do roteiro pode fazer com que o estudante se concentre no desenvolvimento de cada idéia separadamente, descuidando-se das ligações. Tal problema não deve desencorajar o uso sistemático do roteiro, pois isso se resolve normalmente com a prática. É possível chamar a atenção do estudante sobre os conectivos com exercícios apropriados[1].

Em muitos casos, o trabalho de revisão pode fazer aparecer a relação adequada entre as partes do texto e levar à correção do uso dos conectivos.

4.4 A PONTUAÇÃO

A pontuação tem a função de subdividir o texto de modo a facilitar a sua compreensão. O uso de uma pontuação correta é difícil, porque não se deve respeitar apenas as pausas e as mudanças de tom da língua falada, mas também, e em muitos

1 Um modelo interessante para ensinar a usar corretamente os conectivos é o *sentence combining*, utilizado nas escolas americanas: os estudantes recebem listas de proposições para relacionar ao elaborar um texto, escolhendo os conectivos adequados. Ver, por exemplo, Daiker, 1982, e Mellon, 1969.

casos, a estrutura da frase. Muitas das dificuldades encontradas pelos estudantes no uso de uma pontuação correta estão relacionadas com a ausência de uma clara concepção da estrutura da frase.

O correto uso da pontuação em português é difícil também pelo fato de existirem vários estilos. Há quem prefira escrever longos períodos com pontuação variada (vírgulas, ponto-e-vírgulas, parênteses e travessões), outros escrevem períodos breves utilizando somente os pontos. Mas há os que usam muitas vírgulas, salientando tudo o que vem intercalado, outros as utilizam só quando são estritamente necessárias. Passemos em revista algumas das regras para o uso da pontuação que são típicas fontes de erro:

a. Separação dos elementos de uma lista

Os elementos de uma lista devem ser separados por pontuação. Quando a lista é constituída por palavras ou períodos breves, deve-se usar a vírgula; o último elemento da lista é separado por uma conjunção. Exemplo:

> *Na excursão visitamos Roma, as colinas da Toscana, Florença e Arezzo.*

Se algum dos elementos da lista é muito longo, eventualmente com uma pontuação própria, convém usar o ponto-e-vírgula e até mesmo o ponto final para separar os elementos. Nesse caso, embora não seja estritamente necessário, é possível utilizar uma conjunção antes do último elemento. Vejamos um exemplo de uso do ponto-e-vírgula:

> *O curso de geografia compreende: elementos de geografia marinha, em particular as ondas e as marés; elementos de geofísica, em particular a configuração da crosta terrestre e os terremotos; e a geografia astronômica.*

b. A vírgula nunca deve separar o sujeito do predicado

Na língua falada, às vezes fazemos pausa entre o sujeito e o predicado. Isso, no entanto, não corresponde ao uso de vírgula na língua escrita. Por uma questão de estilo, uma pausa forte pode ser feita para criar um contraste com a frase precedente. Exemplo:

> *Lisa passa o dia todo na piscina, bronzeando-se e nadando. Mário, toca violão sem sair muito de casa.*

c. Não se deve usar o ponto quando ele fragmenta o período

Dentro de um período, o ponto não pode ser usado se o que vem a seguir é um fragmento de frase. Aquilo que precede e segue o ponto deve ser sintaticamente completo. Exemplo:

> *Mário chegou na escola. Correndo até perder o fôlego.*

Nesse caso, "correndo até perder o fôlego" não pode ser separado da frase anterior, da qual é dependente. Naturalmente, um escritor pode usar este procedimento como elemento de estilo. Mas deve fazê-lo com coerência e continuidade, e essa decisão requer uma longa experiência; numa redação é melhor evitá-lo.

d. É preciso usar vários sinais de pontuação

É necessário fazer a distinção entre os sinais de pontuação para ajudar o leitor a entender os vários planos sintáticos. Exemplo:

> *Todos os meus amigos são extraordinários: Mário, ótimo atleta, participará dos campeonatos nacionais; Luísa, grande violinista, fará certamente uma brilhante carreira; por fim, Paulo, preguiçoso mas genial, vencerá sem dúvida o torneio de xadrez da sua escola.*

"Ótimo atleta", "grande violinista" e "preguiçoso mas genial" são frases intercaladas no interior de cada uma das proposições e vêm demarcadas por vírgulas, enquanto as várias

proposições são separadas por ponto-e-vírgula para mostrar que pertencem a um outro nível do discurso.

e. Nem sempre as orações relativas são separadas por vírgulas

É preciso distinguir entre orações relativas restritivas e relativas explicativas: as primeiras são indispensáveis ao sentido da frase e não podem ser eliminadas; as segundas acrescentam detalhes à frase, mas são dispensáveis e suprimíveis. Vejamos os dois casos:

Oração relativa restritiva: *"O jogador que tem mais pontos vence a partida".*

Oração relativa explicativa: *"Mário, que era muito alto, tinha dificuldade em achar roupas que lhe servissem".*

No caso da relativa restritiva, na qual o tom de voz é contínuo, as vírgulas não devem ser usadas, ao contrário da relativa explicativa, que é acompanhada por uma mudança no tom de voz.

f. Deve-se distinguir o "ponto simples" do "ponto-parágrafo"

Há o ponto de fim de período e o ponto de fim de parágrafo. Esse é um aspecto importante, já que este último delimita a estrutura dos parágrafos. Há estudantes que escrevem uma redação sem nunca mudar de parágrafo e outros que fazem de cada período um novo parágrafo. É difícil ler textos desenvolvidos num único parágrafo, pois eles não deixam o leitor tomar fôlego e dificultam perceber quando se está mudando de tema. Já os textos fragmentados não permitem que o leitor capte o fio do discurso. Deve-se usar o ponto simples quando o texto continua a tratar da mesma idéia do período anterior; o ponto-parágrafo utiliza-se sempre que o texto acaba de desenvolver uma idéia e inicia uma nova.

4.5 AS INTRODUÇÕES E AS CONCLUSÕES

Uma dissertação bem-articulada apresenta normalmente dois parágrafos especiais, o introdutório e o conclusivo, que têm a função de ajudar o leitor a compreender o texto. A intro-

dução deve "ambientar" o leitor; a conclusão deve deixar-lhe uma boa impressão. Escrever a introdução e a conclusão de um texto não é, em geral, uma tarefa muito difícil, pois elas seguem "modelos" bem fixos. Entretanto, como tanto a introdução quanto a conclusão devem ser coerentes com o corpo central do trabalho, convém escrevê-las no final, momento em que as idéias já foram desenvolvidas.

4.5.1 AS INTRODUÇÕES

Existem dois tipos de introdução: a *introdução-enquadramento* e a *introdução para chamar a atenção.*

a. Introdução-enquadramento

Este tipo de introdução enquadra o problema proposto no título e realça sua importância e atualidade; às vezes apresenta também uma síntese do trabalho, antecipando a tese que será desenvolvida no corpo do texto. Vejamos a introdução do texto de Fábio V.[1]:

> *O tráfego nas grandes cidades modernas é um dos muitos problemas que incomodam as pessoas obrigadas a andar nas cidades.*

Esta é a forma de introdução mais usada entre os estudantes; ela nos indica que a questão colocada no título é atual e importante. Uma introdução desse tipo contém freqüentemente frases genéricas e difusas, adaptáveis a qualquer desenvolvimento. É verdade que servem para o aluno se familiarizar com a folha de papel, mas são aborrecidas e previsíveis para o leitor. Essas introduções são realizadas principalmente por quem não faz nenhum planejamento e começa a escrever a introdução quando não sabe ainda como vai desenvolver o texto, mas também por quem pretende começar por uma reelaboração e expansão do título.

---

1 Todos os exemplos de introduções e conclusões referem-se ao tema "O tráfego nas grandes cidades modernas" e foram feitos por alunos de terceiro ano colegial.

Às vezes, o problema proposto no título é contextualizado numa perspectiva mais ampla entre outros problemas, como no exemplo de Stefania F.:

A civilização trouxe, sem dúvida, muitas vantagens, mas ela é também causa de muitos problemas; um dos mais graves é, certamente, o tráfego.

Uma introdução muito comum é aquela em que o estudante coloca questões às quais pretende responder à medida que vai desenvolvendo o texto. Vejamos a abertura de Giovanna G.:

É possível que as cidades continuem a crescer e que as pessoas comprem sempre mais carros? Por que gastam tanto tempo dentro dos carros e dos ônibus todos os dias? Por que não melhorar a qualidade de vida dos cidadãos repensando a cidade e reorganizando-a segundo as novas exigências do mundo moderno?

Nas introduções-enquadramento mais eficazes, além da repetição do problema proposto pelo título da redação, há a apresentação da tese que será desenvolvida no texto. Neste caso, para escrever a introdução é preciso ter bem claro o conteúdo da redação; por isso ela só deve ser feita depois que a parte central da redação estiver pronta. Tomemos a introdução de Chiara C.:

Muitas grandes cidades nasceram sem planejamento, numa época em que os automóveis não tinham ainda sido inventados: o planejamento quase inexistente, a grande quantidade de carros particulares e a insuficiência do transporte coletivo provocam grandes problemas aos cidadãos. Essa situação, porém, não é insolúvel se os cidadãos se dispuserem a fazer sacrifícios para modificar a cidade e o próprio comportamento. Neste trabalho será descrita a situação em que se encontra um cidadão e serão apresentadas algumas possíveis soluções.

b. Introdução para chamar a atenção

Com esta introdução pretende-se atrair a atenção e o interesse do leitor, utilizando frases de efeito que o envolvam. Introduções desse tipo utilizam citações ou informações curiosas, como nos dois exemplos que seguem, de Carlo M. e Fabio F.:

Enquanto em Paris os ônibus andam numa velocidade inferior à das carroças do início do século, em Kinshasa, no Zaire, na Avenue Bokassa, no centro da capital, a velocidade dos veículos não supera os dez quilômetros por hora no horário de pico. A rápida transformação da vida em nossa época provocou em toda parte um fenômeno de enormes proporções: o tráfego.

Se na década de 60 era possível a um cidadão sair de seu emprego, atravessar São Paulo na hora de maior movimento e, em menos de meia hora, jantar com sua família, é muito provável que hoje ele só chegue em casa quando todos já estiverem dormindo. A situação mudou completamente em vinte anos: nos anos 60 circulava pela cidade aproximadamente um décimo dos automóveis que circulam hoje.

Introduções para chamar a atenção são também aquelas que apresentam exemplos concretos, antecipando problemáticas que serão desenvolvidas depois no corpo do texto, com a finalidade de envolver emocionalmente o leitor. Eis a abertura de Laura S.:

A jornada de trabalho começa para muitos cidadãos com uma hora de viagem para atingir o local de trabalho distante vinte quilômetros. A dona de casa chega ao mercado mais barateiro depois de ter atravessado poucos quilômetros e vai embora preocupada em não chegar atrasada à saída da escola das crianças. O rapaz que faz entregas na cidade não consegue nunca encontrar um estacionamento e acaba por deixar seu

furgão em fila dupla; pensa muito na possibilidade de mudar de profissão. Estes são alguns problemas de quem vive no tráfego de uma grande cidade.

Uma outra maneira de atrair a atenção do leitor é apresentar uma exemplificação usando a primeira pessoa; os problemas concretos narrados na primeira pessoa atraem mais a curiosidade do que aqueles apresentados de modo abstrato. Fausto T. começou seu texto apresentando a ansiedade de um estudante que acordou tarde:

Nossa! São oito e quinze! Perdi outra vez a hora. Corro até o ponto de ônibus. Muita gente espera pacientemente. Os carros andam devagar. "Vou a pé ou tomo o ônibus?" Não sei se devo esperar, depois começo a correr. Hoje também vou chegar no portão da escola na hora em que o sinal estiver tocando: "Um quilômetro de distância, a quarenta por hora, poderia ser percorrido em apenas um minuto e meio com um ônibus decente... Maldito tráfego!"

As introduções-enquadramento são feitas pela maioria dos estudantes, ao passo que só alguns utilizam as introduções que chamam a atenção. Entretanto, por sua imprevisibilidade e eficácia, as últimas são preferíveis às primeiras.

4.5.2 AS CONCLUSÕES

Um texto não termina quando todas as idéias foram desenvolvidas; há a necessidade de um parágrafo final que permita ao leitor amarrar todos os fios do discurso. Existem três tipos de conclusões: a *conclusão-resumo*, a *conclusão-proposta* e a *conclusão-surpresa.*

a. Conclusão-resumo

O modo mais simples de concluir é o de resumir brevemente todos os principais problemas tratados no texto. A exposição pode seguir a mesma estrutura do texto, sublinhando de

modo especial a tese apresentada. No caso de uma redação sobre o tráfego desenvolvida conforme o roteiro do parágrafo 3.2.4, Luca C. escreveu esta conclusão:

Neste texto foi mostrado como o trânsito nas grandes cidades se tornou um problema muito grave e com aspectos múltiplos, todos igualmente ruins para o cidadão. O problema, embora difícil, não parece insolúvel; foram apresentadas várias soluções que podem ser adotadas na situação atual para melhorar a vida dos cidadãos.

Esta conclusão resume os pontos de vista com os quais o problema do tráfego foi trabalhado, sublinhando a tese do autor que quer mudar a situação atual. A conclusão-resumo é um parágrafo semelhante à introdução-enquadramento. A fim de não ser repetitivo e aborrecer o leitor, é melhor evitar escrever no começo e no final o mesmo tipo de parágrafo, recorrendo a qualquer um dos outros tipos.

b. Conclusão-propósito

A conclusão-propósito, em vez de retomar os principais assuntos desenvolvidos no texto, indica outros que não foram tratados e poderiam ser aprofundados num outro texto. Flavia M. e Marina N. escrevem:

À descrição das cidades modernas seria necessário adicionar descrições dos tipos psicológicos de cidadãos que nela vivem; por exemplo, como vivem o problema do tráfego moderno os idosos que viram a cidade encher-se pouco a pouco de automóveis cada vez mais velozes?

Neste texto analisei a situação do tráfego nas cidades modernas; posteriormente, gostaria de descrever como é que imagino a forma de locomoção numa grande cidade do século XXI: calçadas que saem do lugar, veículos voando como no filme Blade Runner *e, para os ricos, raios laser que desmaterializam as pessoas num lugar para materializá-las lá onde elas querem ir.*

Nesse tipo de conclusão pode-se ainda mencionar intenções e propósitos em relação ao tema proposto. Veja-se o exemplo de Giorgio P.:

> *O tráfego é um grande problema nas cidades modernas, que exige atenção e boa vontade de todos; como todo bom cidadão, pretendo esforçar-me para respeitar suas regras e fazer com que sejam respeitadas pelos outros.*

c. *Conclusão-surpresa*

Um fato curioso, um paradoxo ou uma piada deixam no leitor uma lembrança divertida e positiva daquilo que ele leu. Como exemplo, veja-se a conclusão de Fabio T., que desenvolveu uma redação na primeira pessoa em que conta o que um motorista aparentemente consciencioso e sério pensa durante um lento e cansativo trajeto de carro. Fabio T., no final da redação, imagina que está descendo do carro para fazer alguma coisa. Por fim volta pensando:

> *"Mas é verdade que muita confusão é gerada pela falta de educação dos motoristas; só mesmo aplicando multas altíssimas para eles aprenderem." Abrindo a porta do carro percebo que, como os outros, tinha estacionado no espaço reservado aos ônibus.*

4.6 DESENVOLVIMENTO DA REDAÇÃO SOBRE O TRÁFEGO

Depois de ter acompanhado as várias fases de uma redação sobre o tema "O tráfego nas grandes cidades modernas", vejamos finalmente o desenvolvimento completo feito por um estudante, discutindo-lhe as qualidades e os defeitos.

Numa classe do terceiro ano colegial, trabalharam-se por alguns meses as técnicas mostradas neste livro, desenvolvendo-se exercícios que auxiliassem todas as fases de preparo para a redação. A classe toda desenvolveu o mesmo tema, utilizando a primeira tese do parágrafo 3.2.2 e o roteiro do parágrafo 3.2.4.

A utilização de um único roteiro permite discussões interessantes sobre as diversas possibilidades de composição partindo das mesmas idéias. Vejamos o desenvolvimento de Antonio T., uma redação regular mas bastante interessante que reflete o esforço de utilização das técnicas de composição.

1. *"Quando digo a meu filho que meu primeiro carro foi um Fiat 600 azul papel de açúcar, ele me pergunta: 'O que é um papel de açúcar?' Então, devo explicar-lhe que era um quadrado de papel grosso no qual os vendedores pesavam o açúcar, depois pegavam as bordas deste quadrado e começavam habilmente a dobrá-las. 'E de que azul era esse papel?' 'Do azul do meu Fiat 600', respondo."* [1]
2. *Mas não são apenas as cores e os modelos dos carros que se modificaram hoje em dia; aumentou também a quantidade, sem que o espaço disponível tenha passado por mudanças substanciais.*
3. *Uma coisa mais ou menos parecida aconteceu na China, onde a população cresceu assustadoramente, enquanto o espaço e o alimento permaneceram na mesma quantidade.*
4. *Devemos diminuir o número de nascimentos? Ou melhor: devemos diminuir o número de carros?*
5. *Efetivamente, o fato de sermos numerosos cria uma série considerável de problemas: é irritante alguém na frente parar no sinal amarelo, quando poderia ter virado à direita cantando os pneus. Ou então nos irritamos se, na maratona para estacionar, alguém nos rouba a vaga, "tirando uma fina" (é assim que se diz na gíria automobilística) do pára-lama, a trinta quilômetros por hora.*
6. *Nem mesmo as freadas estridentes dos ônibus municipais chegam a nos alegrar o dia. Também não podemos dizer que é agradável aspirar o dia inteiro a fumaça dos ônibus, aumentando assim a possibilidade de contrair o câncer.*

---

1 De *Lei m'insegna*, de Luca Goldoni, Mondadori.

7. *Não creio também que as donas de casa, duas ou três vezes por mês, lavem cantarolando as cortinas ou a sacada que dá para a rua de tráfego intenso.*
8. *Não nos esqueçamos dos trabalhadores que, tendo de ir de uma cidade a outra, aumentam em vinte e cinco a trinta por cento as horas que passam fora de casa, em comparação a quem trabalha próximo da residência. Esta perda de tempo é, além do mais, obstáculo nos relacionamentos com amigos e parentes na cidade.*
9. *Deveremos, portanto, reduzir o número de veículos? Talvez, mas antes de tomar uma providência tão drástica e privar o cidadão do divertimento deveriam ser examinadas algumas propostas alternativas.*
10. *Por exemplo: se fossem construídas mais vias marginais, o tráfego seria descentralizado e definitivamente mais uniforme. Além disso, deveriam ser criados planos regulamentares mais adaptados a conter a densa massa de veículos das cidades do futuro.*
11. *Existem muitos projetos a ser realizados numa sociedade em que a carta de motorista chega muito tempo depois do exame, mas pelo menos alguém poderia tentar educar os motoristas.*
12. *Com esse objetivo deveriam ser aplicadas multas bem altas nos casos de transgressão voluntária das normas de circulação (e não para quem estacionar o carro nas calçadas, nos locais em que não existem estacionamentos).*
13. *Como alternativa ao carro, o metrô é o meio mais veloz. Todavia, nas cidades grandes, o seu serviço atinge uma área muito limitada.*
14. *Em todo caso, alguma mudança deve ocorrer e não só na cor dos carros. Não basta ter "um carro branco-Saratoga, que, aliás, não se sabe se se refere à cidade, ao lago, à batalha, ao porta--aviões ou ao filme (e, de qualquer modo, que raio de branco é esse?!)",*[1] *mas é preciso ter um espaço onde se possa circular sem ter de cair em buracos, poluir o ar, brigar por uma vaga e praguejar contra o único motorista que ainda pára no amarelo.*

Antonio T. sempre procura usar introduções que chamam a atenção e conclusões-surpresa. Para esta redação usou duas citações de um livro que acabara de ler. A introdução e a conclusão brincam sobre o assunto das cores dos automóveis mais do que sobre o problema do tráfego propriamente. A escolha da citação pode parecer um pouco forçada, mas no segundo parágrafo Antonio foi capaz de relacioná-la ao problema proposto: "Mas não são apenas as cores e os modelos dos carros que se modificaram hoje em dia; aumentou a quantidade. . ." A introdução da redação compreende também o terceiro parágrafo, que apresenta uma analogia entre o aumento da densidade dos carros no nosso mundo e o aumento da população na China. Esta analogia com a China é talvez exagerada, mesmo porque, para não se distanciar da própria questão da redação e começar a desenvolvê-la logo, Antonio é obrigado a apresentá-la rapidamente.

No quarto parágrafo ele entra no mérito do problema, mas a palavra tráfego não é citada. O fato de ter citado a China leva Antonio a desenvolver o problema da superpopulação relacionando-o ao do tráfego. No quinto parágrafo (que poderia estar unido ao quarto, já que é o desenvolvimento dele) entra-se no âmago do roteiro, tratando os vários pontos da parte A. "O tráfego causa problemas graves aos cidadãos." A qualidade deste parágrafo está no esforço de "representar", ao qual Antonio é sensível: o roteiro falava em "parar no amarelo"; aqui o sentido da velocidade e da provocação vem muito bem representado pela frase "ter virado à direita cantando os pneus".

É de se notar que em toda a redação Antonio fala sempre do tráfego referindo-se ao "número de carros" (parágrafos 4 e 9), o que mostra um esforço em falar de coisas concretas e

---

1 De *Lei m'insegna*, de Luca Goldoni, Mondadori.

não só em idéias abstratas que dificultam a compreensão do leitor.

No parágrafo 6, ligado ao anterior através de um "nem mesmo" um pouco apressado mas eficaz, é desenvolvida a idéia do barulho, através de um exemplo concreto, o do ônibus que freia, realmente um dos mais incômodos na cidade. Outros estudantes descreveram o barulho como "ensurdecedor e horribilíssimo", mas apesar do superlativo, foram menos eficazes que o exemplo de Antonio.

Antonio segue o roteiro com precisão, alternando afirmações e exemplos; procura desenvolver cada idéia do roteiro num período, mas se recorda que na fase da composição é possível fundir duas idéias, desenvolver uma idéia complexa em mais de um parágrafo e também adicionar novas idéias, nascidas enquanto se está escrevendo o roteiro. Note-se, como exemplo, que no sexto parágrafo vêm fundidos os pontos b1 e b2.

No sétimo parágrafo, unido ao anterior por um "não creio também que" talvez um pouco monótono, vem à luz ainda uma imagem, a da dona de casa que, "cantarolando", lava cortinas e sacadas, enquanto que o oitavo parágrafo, talvez por cansaço, reproduz de modo rápido as idéias do roteiro.

A partir do nono parágrafo, desenvolve-se a parte B do roteiro — a dos propósitos —, em que se procuram soluções para o problema do tráfego. Esta segunda parte, embora acrescente alguns elementos novos em relação ao roteiro (o décimo segundo parágrafo, por exemplo), é menos convincente que a primeira.

Na conclusão, além da citação de Goldoni, ele resume o texto, mencionando alguns elementos da primeira parte da redação sobre as causas do tráfego e apenas uma afirmação genérica sobre a necessidade de encontrar lugar para todos os automóveis em trânsito. O final é espirituoso e descritivo, não deixa em dúvida a seriedade da tese.

5

A REVISÃO

Em geral, os rascunhos das redações contêm mínimas correções e pouco se diferenciam das redações passadas a limpo. Isto acontece porque os alunos revêem seus textos com uma releitura rápida e pouco crítica, em vez de fazerem uma revisão como se deve, passo fundamental para a produção de um texto.

Enquanto que na primeira versão se presta mais atenção à gênese das próprias idéias, durante a revisão a atenção é posta preferencialmente sobre a constatação de que as idéias sejam expressas de modo organizado, claro e coerente. Durante a revisão de um texto, o estudante deve obviamente eliminar todos os erros que encontrar. O processo de revisão pode ser repetido mais de uma vez: várias revisões contribuem para melhorar a forma final do texto.

A revisão é normalmente desenvolvida pelo próprio autor do texto; todavia, os comentários e críticas dos outros podem ser muito mais eficazes que os próprios. Para isso pode ser muito útil envolver os companheiros na revisão das redações, como será descrito no parágrafo 7.4. Quando a revisão é desenvolvida pelo autor, ela será melhor quanto maior for o intervalo de tempo passado entre a composição e a revisão.

Durante a revisão, deve-se verificar antes de tudo que o texto seja bem-estruturado, especialmente quanto à ordem e à organização dos parágrafos. Cada parágrafo deve desenvolver uma idéia relacionada com a tese do texto, e a seqüência dos

parágrafos deve ir construindo progressivamente a tese que se quer desenvolver.

As primeiras versões dos textos contêm, às vezes, passagens que não têm nenhuma relação com o restante ou que constituem divagações muito distantes das partes precedentes e seguintes. No primeiro caso, trata-se de trechos que devem ser corajosamente cancelados; no segundo, passagens que devem ser postas em outra ordem no texto ou integradas com o que segue ou antecede, através de conjunções ou frases de ligação. Este tipo de revisão tem a ver com o *conteúdo* do texto.

Na maioria das vezes, a revisão consiste em efetuar transformações locais aos textos: cortar e simplificar frases longas demais e muito retorcidas, suprimir palavras, pronomes, adjetivos ou advérbios supérfluos, colocar as frases na voz ativa, eliminar as duplas negações e assim por diante. Estas modificações referem-se à *forma* de um texto; normalmente a simplificação aumenta sua legibilidade.

As revisões do conteúdo e da forma estão separadas por comodidade de exposição; na realidade, os dois tipos de revisão são realizados ao mesmo tempo.

5.1 REVISÃO DO CONTEÚDO

Dar regras para a revisão do conteúdo de um texto é mais difícil que dar regras para a revisão da forma. De fato, a revisão de conteúdo é global, isto é, requer uma compreensão do texto, ao passo que a revisão da forma pode ser desenvolvida mecanicamente aplicando regras locais em pequenos trechos do texto. Vejamos os princípios-guia da revisão de conteúdo.

a. A tese deve emergir com clareza e facilidade

A eficiência de uma dissertação depende em boa parte da capacidade de apresentar e defender uma tese; portanto, na revisão é preciso antes de tudo verificar se a tese aparece claramente.

Se notamos que a tese não emerge com clareza ou que é diferente da originária, é necessário percorrer novamente parte do caminho e repensar a estrutura do texto. Devemos tentar

esquematizar o roteiro que se usou, verificando se todas as idéias e argumentos são ligados à nova tese. Também neste caso convém trabalhar com papel e lápis, tentando fazer um resumo esquemático ponto por ponto do nosso texto: escrever as idéias apresentadas e a nova versão da tese.

Se esse novo roteiro é coerente com a tese apresentada, o texto é aceitável. Provavelmente as variações introduzidas durante a composição são fruto de esclarecimento das idéias. Se, ao contrário, o trabalho de esquematização nos parece impossível, isso quer dizer que devemos recomeçar, escrevendo novo roteiro e novo texto.

Mesmo quando a estrutura global do texto está boa é preciso ainda trabalhar no seu conjunto. Às vezes, é possível que nos tenhamos alongado demais numa idéia secundária, prejudicando a economia global do trabalho. Neste caso, deve-se ter a coragem de reduzir a importância e o espaço reservado para esta idéia ou até mesmo eliminá-la. É possível também perceber a situação oposta: ter deixado subentendida ou ter desenvolvido pouco uma idéia muito importante. Neste caso, devemos acrescentar novo trecho. Por fim, pode ser oportuno mudar a ordem dos parágrafos para que o texto seja eficaz.

b. Cada parágrafo deve apresentar uma idéia principal

Se o texto for bem escrito, será possível resumir em poucas palavras ou em uma frase curta a idéia geral que sintetiza cada parágrafo. Quando isso não é possível, ou porque não aparece uma idéia principal ou porque aparecem várias, significa que o parágrafo é confuso.

Quando num único parágrafo são expressas duas idéias importantes, pode ser útil substituí-lo por dois ou escrever frases separadas dentro do mesmo parágrafo. Outras vezes nota-se que um parágrafo é, na verdade, o desenvolvimento de uma idéia expressa no parágrafo antecedente ou a antecipação de uma idéia do parágrafo seguinte; nesse caso, convém reorganizar o texto, fundindo os dois parágrafos.

Alguns exemplos de reconstrução dos parágrafos de uma redação podem ser vistos no item 7.5.

Finalmente, pode acontecer que o sentido geral do parágrafo nos escape completamente. Nesse caso, é bom repetir oralmente as idéias para perceber o que estava confuso e, a partir daí, reorganizá-las de modo mais simples e claro.

c. Os pressupostos fundamentais dos raciocínios devem ser explícitos

Na criação de um texto é preciso sempre ter presentes as características dos próprios leitores, especialmente o conhecimento deles acerca do assunto em pauta. Na fase de revisão, é preciso certificar-se de que todos os pressupostos importantes dos raciocínios, considerados óbvios, sejam efetivamente claros para o leitor.

d. Deve ser apresentado um número suficiente de exemplos

Muitas vezes, durante a revisão do texto, observa-se que foi dado pouco espaço à exemplificação das idéias. Isto ocorre por causa da preocupação em seguir o fio do raciocínio. Na fase de revisão, mais calma e mecânica, é possível acrescentar exemplos e detalhes que podem reforçar as idéias e permitir ao leitor um melhor entendimento.

O acréscimo de exemplos e detalhes para reforçar uma idéia é uma operação bastante fácil quando nos lembramos da gênese da idéia. É comum iniciarmos o texto tendo em mente um episódio, um exemplo concreto que depois é generalizado em uma afirmação. Na versão final, esse episódio ou exemplo concreto desaparece, restando uma afirmação genérica e pouco convincente. Neste caso, basta acrescentar tal episódio ou exemplo à versão final do texto.

e. Sínteses e ligações entre os raciocínios devem guiar o leitor

É importante ajudar o leitor a seguir o fio do nosso discurso; é preciso ter sempre presente que, enquanto para nós parece simples seguir o fio do nosso texto, para o leitor pode ser bem difícil! Por isso, convém às vezes sintetizar explicitamente o que se escreveu e antecipar o que se dirá com frases

de ligação que ajudem o leitor. Vimos que as introduções e as conclusões funcionam freqüentemente como resumo do texto. É conveniente adicionar sínteses parciais também em outras partes do texto, como segue:

> *Até agora quisemos demonstrar que... por outro lado, na segunda parte do trabalho, abordaremos o problema do ponto de vista...*

f. Deve-se sempre manter o leitor atento

Um bom texto é mais bem compreendido se consegue prender a atenção do leitor. Para alcançar esse objetivo já vimos que é útil usar informações estranhas ou insólitas, paradoxos etc. Entretanto, é preciso ter cuidado na utilização desse recurso, já que, por exemplo, o efeito de um paradoxo pode não ser muito feliz e o resultado acabaria sendo negativo.

5.2 REVISÃO DA FORMA

Quem escreve um texto se propõe a transmitir uma mensagem a seu leitor; esta transmissão requer um trabalho de interpretação maior ou menor segundo a legibilidade do texto. A legibilidade exige, antes de mais nada, que o conteúdo do texto seja coerente e interessante; todavia, é principalmente sobre a forma de um texto que se pode intervir para aumentar sua legibilidade.

5.2.1 AVALIAÇÃO DA LEGIBILIDADE DE UM TEXTO

O interesse sobre a legibilidade de um texto nasceu nos Estados Unidos com o New Deal de Roosevelt. Ao mesmo tempo que aumentavam os estudos acerca da difusão da cultura, foram idealizados alguns métodos simples para verificar a clareza e a legibilidade de um texto. Lá pelo final da década de 40, na linha desse clima e desses estudos, R. Flesch definiu uma fórmula para medir de modo simples e prático a legibilidade de um texto em inglês. Esta fórmula foi adaptada para o italiano por

Roberto Vacca (Vacca, 1981) e teve grande sucesso também na Itália; foi aplicada, por exemplo, no projeto editorial dos Editores Reunidos, que se propuseram a criar textos altamente legíveis com os "livros de base" (Passagroviti, 1980; Palombi, 1984)[1]. A legibilidade de um texto é dada por:

$$\text{Legibilidade} = 206 - (p + 0{,}6s),$$

onde p é o número médio de palavras por frase e s é o número médio de sílabas por cada cem palavras. Se p e s são grandes, a expressão assume um valor pequeno (de 0 a 50), que corresponde a uma baixa legibilidade; se p e s são pequenos, a expressão assume um valor grande (de 50 a 100), que corresponde a uma alta legibilidade. Por isso, a interpretação desta fórmula é a seguinte: um texto é legível se usa frases curtas e palavras de poucas sílabas. Esta fórmula pode ser aplicada a um mostruário significativo de frases tomadas de várias partes do texto em questão; além disso, a avaliação da legibilidade do texto pode ser realizada muito rapidamente através de uma calculadora. A fórmula é atraente porque permite emitir, de um modo mecânico, um juízo acerca da legibilidade de um texto, mas é óbvio que um texto é fácil ou difícil de ler também por razões diversas das duas mencionadas.

Esta fórmula não tem muita utilidade para estudantes que querem aumentar a legibilidade de seus textos. Talvez seja possível propor a eles que apliquem tal fórmula nas suas redações como teste ou como brincadeira, mas não tem sentido fundamentar só nisso uma didática que vise à construção de textos mais legíveis. De fato, existe uma série de regras que podem ser seguidas para aumentar a legibilidade de um texto.

5.2.2 REGRAS PARA REVER A FORMA

A principal característica das regras de revisão da forma de um texto é que elas podem ser aplicadas localmente, parágrafo por parágrafo, sem exigir a reestruturação do texto inteiro.

1 Não se conhece nenhuma adaptação da fórmula de Flesch feita especialmente para a língua portuguesa.

a. Deve-se usar frases curtas e sintaticamente pouco complexas

A fórmula de Flesch vista há pouco mostra que o comprimento das frases influencia a legibilidade do texto: uma frase curta é de compreensão mais fácil que uma frase longa.[1] Existem dois modos principais de construir um período:

a. *Parataxe:* os períodos são constituídos de orações coordenadas, ligadas por conjunções e sinais de pontuação, de forma que todas as orações estejam colocadas no mesmo plano.

b. *Hipotaxe:* os períodos são formados de orações separadas por conjunções de subordinação (já que, ainda que, embora etc.), de modo que as orações ocupem planos diversos.

A frase seguinte, por exemplo, é uma parataxe:

Tirei nove na prova, estou feliz.

ao passo que a mesma frase, transformada em hipotaxe, seria:

Já que tirei nove na prova, estou feliz.

Quando se usa a parataxe os períodos são mais curtos e de leitura mais fácil. Logicamente, os dois períodos contêm a mesma informação; no primeiro, em que não se enfatiza a relação entre as duas orações, o nexo causal pode ser reconstruído pelo leitor com base em seu conhecimento de mundo.

Quem domina uma língua é capaz de usar qualquer um dos dois estilos; a preferência por um deles é questão de gosto. Dentre os grandes escritores, Proust preferia a hipotaxe; Moravia, a parataxe. Porém, quando se tem dificuldade em exprimir as próprias idéias, é melhor construir os períodos usando a parataxe, no modo mais simples.

Para tornar menos complexo e mais legível um texto, convém não usar frases intercaladas muito longas, que dificultam a compreensão porque mantêm em suspenso a sintaxe da frase. Vejamos este exemplo, retirado do jornal:

1 As frases com mais de vinte palavras são de difícil compreensão para quem tem somente o curso primário (De Mauro, 1981, p. 141).

Disse Isaac Asimov, nascido em 1920, em Petrovich, periferia de Smolensk (Rússia), de família judia obrigada a imigrar três anos depois para os Estados Unidos, onde o pai abriu uma loja no Brooklyn e o filho se tornou biólogo, filósofo, professor de bioquímica, estudioso de Shakespeare e de Agatha Christie, polígrafo excepcional (detentor do recorde de publicações nos EUA: mais de duzentos e cinqüenta livros), grande divulgador científico e um dos mais famosos romancistas de ficção científica: "O objetivo principal do escritor de science fiction *é narrar uma história interessante e emocionante para o leitor..."*

Este longo período é cansativo de ler, porque depois da terceira palavra ("Asimov") aparece um longo aposto que separa a palavra "disse" das aspas. O mesmo período pode ser expresso de maneira a tornar a leitura mais fluente; como exemplo, construindo um primeiro parágrafo que inclua todo o aposto:

Isaac Asimov nasceu em...

e uma segunda frase, separada da primeira, na qual esteja a citação:

Asimov disse: "O objetivo principal de um escritor..."

b. Palavras e expressões supérfluas devem ser eliminadas

Numa primeira versão de um texto, é comum que as frases sejam redundantes; na fase de revisão é importante procurar simplificá-las. Muitas vezes quem escreve de modo simples e direto teme ser banal, mas certamente não é o uso de frases prolixas que tornará o pensamento mais rico. Acontece com freqüência também (nos discursos de muitos políticos, por exemplo) que o uso de períodos prolixos e redundantes sirva para mascarar a falta de idéias claras. Eliminar os rodeios, os jogos de palavras, os adjetivos, os pronomes supérfluos e a repetição aumenta a legibilidade do texto. Seguem-se três exem-

plos, sendo que à esquerda estão os textos originais com as partes redundantes em destaque e à direita a versão simplificada:

Com o objetivo de *corrigir um texto*	*Para corrigir um texto*
Uma solução para o problema *do entrosamento das crianças deficientes.*	*Para entrosar as crianças deficientes.*
O esperanto poderia ter a função de fazer com que *possamos nos conhecer e compreender melhor*	*O esperanto poderia servir para nos conhecermos e compreendermos melhor*

c. Os pronomes supérfluos devem ser eliminados

A compreensão dos pronomes dá sempre um certo trabalho ao leitor, pois ele tem de identificar a palavra a que se referem. Em certos casos, quando essa identificação é árdua demais, recomenda-se repetir a palavra ou usar um sinônimo. Um uso particularmente trabalhoso dos pronomes se verifica nos casos indiretos, isto é, quando o pronome vem acompanhado de uma preposição. Neste caso, o pronome pode ser eliminado, tornando a frase mais direta. Vejamos um exemplo:

As férias são boas só quando através delas *é possível relaxar e divertir*	*As férias são boas só quando permitem relaxar e divertir*

d. As frases feitas devem ser eliminadas

O uso de expressões óbvias e de lugares-comuns não enriquece o texto; ao contrário, torna-o maçante e previsível. Por exemplo:

A tarde parece ter durado dois séculos.
O mundo é um vale de lágrimas.
Carlos é veloz como uma lebre.

e. Duplas negações e passivas devem ser eliminadas

As expressões afirmativas e com verbo na voz ativa são mais compreensíveis que as negativas e as passivas. No caso das negações, o leitor deve entender a frase afirmativamente para depois negá-la; no caso das passivas, o leitor deve interpretar a frase para identificar quem é o agente da ação. O uso da negação é inevitável; a dupla negação, por sua vez, pode ser eliminada e os verbos na voz passiva podem transformar-se em ativos mudando o sujeito da frase. Exemplos:

Mesmo que não se use o carro, com a nova lei não é possível não renovar *a licença.*	*Mesmo que não se use o carro, com a nova lei é preciso renovar a licença.*
A oportunidade de chegar em primeiro lugar não foi aproveitada pelo atleta.	*O atleta não aproveitou a oportunidade de chegar em primeiro lugar.*

f. Devem-se evitar as assimetrias

A expressão de vários elementos do discurso coordenados entre si (substantivos, adjetivos, advérbios, conjunções etc.) deve respeitar ao máximo as regras de simetria. A falta de simetria torna um texto menos legível e às vezes incorreto. A seguir, um exemplo de assimetria:

Procurávamos um lugar que satisfizesse economicamente e o paladar de todos.

Esta frase mostra uma assimetria porque coordena um advérbio e um substantivo e é claramente inaceitável.

Duas correções são possíveis:

— *Procurávamos um lugar que satisfizesse todos, econômica e gastronomicamente.*
— *Procurávamos um lugar que satisfizesse o bolso e o paladar de todos.*

Nas duas soluções propostas a assimetria foi eliminada, utilizando-se dois advérbios no primeiro caso e dois substantivos no segundo. Problemas de assimetria são comuns nos textos de pessoas com pouca experiência em redigir. Adiante são exemplificados os problemas de assimetria para os verbos, adjetivos e conjunções, mostrando também as soluções:

Assimetria do verbo

Hoje o conhecimento de uma língua estrangeira permite viajar sem problemas, aprofundar uma cultura estrangeira e é requisitada em *setores de trabalho que têm relações com o exterior.*	*e ter acesso a*

Assimetria no adjetivo

Na Itália, além das canções italianas, *aquelas em inglês são muito difundidas.*	*em italiano*

Assimetria na conjunção

Muitas pessoas pensam que não é justo pagar os impostos; algumas porque consideram inútil dar seu dinheiro a um governo que, em troca, não dá muito, outras são *contrárias ao percentual do imposto.*	*outras porque são*

g. Deve-se evitar os erros de sintaxe

Os erros de sintaxe são muito comuns; os estudantes podem corrigir facilmente alguns deles fazendo uma análise sintática. Abaixo são indicados dois tipos de erros muito comuns, que se prestam a ser analisados sistematicamente: a concordância sujeito-verbo e a troca de sujeito.

Concordância sujeito-verbo

Este erro se verifica quando o verbo não concorda com o sujeito gramatical. Vejamos um exemplo:

Muita gente não tem vontade de trabalhar; de fato, produzindo muito ou não fazendo nada, no fim do mês o salário que recebem *é sempre o mesmo.*	*recebe*

Troca de sujeito

A troca de sujeito se verifica quando um elemento da frase não é ligado sintaticamente ao restante dela; neste caso, deve-se reorganizar a frase de modo a estabelecer a ligação que falta. Eis um exemplo:

Muitas pessoas idosas, encontramo-las *trabalhando como guardas-noturnos.*	*Encontramos muitas pessoas idosas que trabalham como guardas-noturnos.*

Vejamos um exemplo de troca de sujeito em frases coordenadas e sua solução:

O impacto da adolescência cria nos meninos problemas psicológicos e tentam fugir de tais problemas pela droga.

Na primeira oração, "o impacto da adolescência" é o sujeito da frase; na segunda, "os meninos" passa a ser o sujeito. Há duas soluções:

O impacto da adolescência cria nos meninos problemas psicológicos e eles tentam fugir de tais problemas pela droga.

Nessa solução "os meninos" permanece como sujeito da segunda oração, mas o uso explícito do pronome "eles" torna

o período mais aceitável. Uma melhor solução consiste em usar o mesmo sujeito nas duas orações, com uma reestruturação na segunda:

O impacto da adolescência cria nos meninos problemas psicológicos e os leva a fugir de tais problemas pela droga.

5.3 REDAÇÃO FINAL

Depois da revisão e correção, a redação deve finalmente ser passada a limpo; uma boa apresentação não só serve para satisfazer o senso estético como facilita a leitura e a apreciação do texto. É perfeitamente possível entender que alguns professores severos se recusem a continuar a leitura de um texto totalmente desorganizado e ilegível. Vejamos alguns conselhos sobre a versão final da redação, levantando também alguns problemas sobre a confecção do próprio rascunho.

Ao passar um texto a limpo, é bom lembrar que ele deve estar bem disposto na folha. No caso de uma redação em papel almaço, não se deve escrever três palavras por linha em uma coluna fininha nem ocupar a página toda sem deixar margens. Compreende-se melhor um texto se o olho consegue abarcá-lo em quantidade suficiente, sem precisar passar continuamente para uma nova linha ou uma nova página. No caso de uma tarefa escolar, convém deixar espaço aos comentários do professor, pelo menos um terço da folha.

A subdivisão do texto em parágrafos ajuda bastante a compreensão da estrutura da redação. O uso adequado dos parágrafos é de grande valia para identificar o fim do desenvolvimento de uma idéia e a passagem a uma outra. Os estudantes raramente distinguem o ponto final que delimita períodos daquele que separa parágrafos. Há dois modos de pôr o parágrafo em evidência: entrar alguns centímetros na linha seguinte ou saltar uma linha. É possível até mesmo usar os dois métodos ao mesmo tempo.

O leitor chega à compreensão global do texto quando consegue ler direito as palavras e isto só é possível quando a cali-

grafia é legível. Deve-se lembrar que um texto escrito com uma caligrafia pouco clara não é inteiramente lido; no início, o leitor ainda se esforça para compreender, depois começa a pular palavras. Uma leitura intermitente ou simplesmente cansativa, na qual é preciso sempre adivinhar, indispõe o leitor contra o texto. É difícil compreender a caligrafia que apresenta letras parecidas e excessivamente largas e altas. O "n" e o "u" devem ser escritos de maneiras distintas, assim como o "p" e o "b". Com um pouco de empenho, qualquer um pode melhorar a própria letra: um modo simples é modificar a própria caligrafia escrevendo em letra de fôrma. No início, parece que estamos de volta à escola primária e que tudo está muito lento, mas logo se automatiza a nova caligrafia, agora legível.

Uma caligrafia legível é necessária sobretudo para o próprio autor. Em geral, os alunos desorganizados e com uma caligrafia ilegível são os primeiros a não conseguir ler os próprios textos. Isto traz graves conseqüências: há alunos que não conseguem usar suas anotações nem rever o rascunho porque levam muito tempo para decifrar a própria letra.

Qualquer trabalho de monta feito em casa deveria ser datilografado. Uma certa habilidade em datilografar será útil em muitas ocasiões da vida, além de servir para alimentar os computadores.

A confecção do rascunho apresenta muitos problemas semelhantes aos do texto passado a limpo. Geralmente os estudantes não aceitam conselhos sobre o rascunho porque consideram que este é seu campo exclusivo de ação. De qualquer forma, é bom usar folhas suficientemente grandes, nas quais seja possível deixar espaços laterais para a revisão que vai ser feita pelo próprio redator. Os estudantes que usam folhas pequenas e as preenchem integralmente não têm como fazer nem ao menos pequenas correções comprometendo, assim, a eficiência da redação.

SEGUNDA PARTE

DO PONTO DE VISTA DO PROFESSOR: COMO PEDIR, CORRIGIR E AVALIAR UMA REDAÇÃO

Definir o título da redação é uma operação importante. Ele deve ser sempre claro e despertar o interesse do aluno. O capítulo 6 examina alguns dos títulos de redação de vestibular e apresenta algumas considerações sobre as características que um título deve ter para tornar-se um estímulo eficaz.

A correção e a avaliação são duas atividades distintas.

A *correção* é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar.

A *avaliação* é o julgamento que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal, com o objetivo de quantificar seu resultado em relação ao dos demais alunos e aos resultados anteriores do próprio aluno.

As duas atividades são freqüentemente confundidas na prática escolar. Elas são, na realidade, desenvolvidas ao mesmo tempo: o professor corrige quase que exclusivamente os textos realizados em classe, cuja avaliação serve de base para a nota final. Em uma situação desse tipo, presta-se mais atenção à avaliação que à correção: o professor, sob a pressão do fim de ano escolar, preocupa-se sobretudo em chegar logo a um julgamento; o aluno fica ansioso pela avaliação e não se concentra nas correções.

Para enfatizar a diversidade de objetivos e de métodos entre as duas atividades, elas serão tratadas em dois capítulos

separados: o capítulo 7, sobre a correção, procura principalmente apresentar um enfoque que seja útil para o estudante e prático para o professor; o capítulo 8, sobre a avaliação, procura ajudar o professor a construir uma metodologia de avaliação explícita e, portanto, precisa e objetiva. Ambos os capítulos são ricos de exemplos.

6

OS TÍTULOS DAS REDAÇÕES

Formular o título das redações é para nós, professores, um grande problema. Muitas vezes nos inspiramos em títulos propostos nos exames de seleção do colegial e dos vestibulares; alguns guardam os títulos em cadernetinhas que se transformam em mercadoria de troca com outros professores.

Neste capítulo, são analisados os títulos de redações como forma de estímulo à escrita. Para ter uma idéia dos títulos mais utilizados, baseamo-nos em temas solicitados nos mais diversos vestibulares realizados no país.[1] Os títulos serão analisados sob três ângulos: sua estrutura formal, gênero textual e tema.

O estímulo à escrita pode não provir do título mas, por exemplo, de uma situação criada em classe (sobre a qual o aluno pode escrever) ou de uma fotografia que desperte impressões interessantes de serem relatadas. Entretanto, o título é o estímulo à escrita utilizado na maioria das escolas e dos exames vestibulares.

6.1 ESTRUTURA FORMAL DOS TÍTULOS

Os títulos podem ser classificados, segundo sua formulação, em três grandes categorias: o título-frase-de-efeito, o título-estímulo-aberto e o título-roteiro.

---

1 Conforme as listas de temas de vestibulares publicadas nas seguintes obras: Faraco e Moura (1984); Macedo (1975); e André (1978).

O *título-frase-de-efeito* é geralmente agradável, arguto, suscita a admiração do leitor, pode ser provocativo mas não necessariamente profundo. Neste gênero entram as citações de personagens importantes ou as afirmações categóricas do professor.

O que e quem citar? São freqüentes as citações de escritores e personalidades famosas. "Já não há mãos dadas no mundo" (Drummond — UNESP), "O mundo é para quem nasce para conquistar e não para quem sonha conquistá-lo, ainda que tenha razão" (Fernando Pessoa — FGV-SP), "Não pergunte o que seu país pode fazer por você; pergunte o que você pode fazer por seu país" (J. F. Kennedy — UF-RN).

Dentre os títulos-frase-de-efeito há algumas estranhas metáforas, abertas a várias leituras, tais como "As pedras suspiram, lajes ringem e a gente encontra forças e vive" (FAAP-SP), "E o mundo ficou mais triste" (FAAP-SP), "Mas o que nós temos com isso?" (FAAP-SP).

Há também citações de frases interessantes mas que são difíceis de desenvolver nas poucas horas reservadas para a redação: "Foi no Romantismo que se definiu a nossa consciência histórica ou, mais especificamente, a consciência de nossa realidade e de nossos problemas políticos, sociais, econômicos e morais" (FGV-SP); "A arte é um espelho da cultura nacional; fazendo arte, o indivíduo projeta na obra sua personalidade e, através da personalidade, a cultura de seu povo" (Cescem).

Cita-se ainda a Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU: "Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direito. São dotados de razão e consciência, e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade" (UF-SC); pensadores ilustres: "Uma geração não pode impor à seguinte as soluções que encontrou para os seus problemas" (Kirkpatrick — UF-BA); o papa Pio XII: "Muitos são ainda maus porque não foram suficientemente amados" (PUC-MG) e até mesmo pixações de parede: "Quando você for martelo, lembre-se de que já foi prego" (UNESP).

Por que se propõe uma citação como título? Propor a análise de uma frase famosa pode ser interessante quando

oferece a ocasião de repensar e avaliar clichês, como no caso de "Mente sã em corpo são" (PUC-RJ). Uma segunda razão positiva para utilizar uma citação é a de tornar vivo e atual um problema, relacionando-o a contextos ou personagens familiares aos estudantes. O estímulo neste caso é nobre, mas a motivação nem sempre é suficiente, como em "O problema do menor é o maior" (UNB-DF).

Na maior parte dos casos, a citação é preferencialmente um apelo ao princípio da autoridade: a frase citada deve ser considerada seguramente como "verdadeira" e é escolhida às vezes mais pelo prestígio do autor que pela eficácia da formulação como estímulo à escrita.

Não dispomos de dados estatísticos, mas, segundo uma impressão geral, poucos estudantes têm coragem de contradizer as afirmações de uma citação.

Esta rápida visão sobre os temas de vestibulares permite concluir que se abusa das citações nos títulos das redações. Na realidade, só algumas frases citadas são divertidas e provocantes, enquanto a maioria induz os estudantes a submeter-se passivamente ao princípio de autoridade.

Os *títulos-estímulo-aberto* propõem um tema de modo muito genérico e neutro e dão mais liberdade ao estudante. Por exemplo: "Viver hoje" (Santa Casa-SP); "A televisão" (Poli-USP); "A sociedade" (UE-PR); "Sobre a técnica" (Poli-USP).

Por outro lado, este tipo de título propõe ao estudante campos tão extensos que exigem a identificação de um sub-problema ou de um ângulo de perspectiva particular a fim de evitar um desenvolvimento genérico.

Finalmente, há a terceira categoria, dos *títulos-roteiro*. Estes não só propõem um tema, como no grupo precedente, mas também oferecem uma série de pontos de vista, de problemas que devem ser analisados, fornecendo já a pauta do desenvolvimento. O estudante, lendo e relendo o título, analisa e desenvolve o roteiro. Enquanto entre os títulos-estímulo-aberto entra, por exemplo, "A televisão", o título-roteiro solicitaria: "Descreva os efeitos positivos e negativos que a televisão causa sobre

os jovens da sua geração. Cite especialmente os programas mais interessantes e os mais aborrecidos de que você se recorda, procurando explicar os efeitos positivos ou negativos que cada um teve no seu desenvolvimento".

Os títulos-roteiro são caracterizados pela presença de convites à pesquisa das causas e dos efeitos de um certo fenômeno. Exemplo: "São freqüentes os comentários sobre a falta de hábito de leitura dos jovens. Como você vê este problema? Que fatores estarão dificultando o encontro dos jovens com os livros?" (Cesgranrio).

Nos títulos-roteiro, freqüentemente há uma comparação onde se põem em jogo dois ou mais elementos (dois problemas, dois pontos de vista, duas personagens, duas situações) que devem ser os pólos do desenvolvimento do texto. A comparação entre dois elementos, no entanto, geralmente é arbitrária se o problema não se limita a esses dois. É o que ocorre em: "O confronto entre o homem e a máquina, no século XX, tende a apresentar um vencedor?" (PUC-MG).

Outros tipos apresentam uma linha de raciocínio ou uma direção já tão definidas que provavelmente acabam por tolher o aluno: "Em recentes entrevistas concedidas ao *Jornal do Brasil,* Wilson Martins, autor da *História da inteligência brasileira,* declara que o gênio criativo do artista — seja na literatura, na pintura ou na música — está acima das 'peripécias' da História. Na sua opinião, o momento cultural poderia interferir na qualidade da produção artística?" (PUC-Rio); "Redija uma nota, em pouco mais de quinze linhas, a respeito de determinado acontecimento, encerrando obrigatoriamente com a seguinte frase: e eles se foram, deixando-nos imersos na mais profunda saudade" (ITA); "Escreva aproximadamente vinte linhas, desenvolvendo tema de sua escolha, empregando obrigatoriamente os verbos HAVER, RETER, PRECEDER (em qualquer tempo e modo) e mais as seguintes palavras: MATURIDADE, EVOCAÇÃO, MUTAÇÃO, PERSPECTIVA, MÍTICAS, ANTINOMIA, CAUDAL, VEIO e CUJO. A redação deve receber um título" (ITA).

6.2 GÊNEROS TEXTUAIS DAS REDAÇÕES

A maior parte dos títulos refere-se a dissertações e exige a elaboração de informações de atualidade ou ligadas a temas discutidos na escola.

Aparecem, ainda, os títulos que levam o aluno a se exprimir, a escrever de modo liberador, como: "Quem sou eu?" (FMU-FIAM); "Quando..." (ITA); "Se eu fosse..." (ITA); "Minhas mãos" (ITA); "Se eu tivesse dinheiro e consentimento de quem me manda, faria agora uma viagem à Europa (Rachel de Queiroz). E você?" (AEU-DF).

Por outro lado, aparecem alguns títulos que tentam pedir um texto criativo, fantástico, mas nem sempre são felizes: "Faça uma redação a partir da seguinte situação: hoje você está completando dezoito anos e recebe pelo correio uma folha de papel em branco num envelope sem indicação do remetente; além disso, ganha de presente um retrato seu e um disco" (FUVEST).

Confirma-se por esta análise que a redação no vestibular testa sobretudo a capacidade de escrever textos de tipo argumentativo, própria das dissertações; quase não se dá espaço às brincadeiras e à diversão que a escrita pode proporcionar.

6.3 ASSUNTOS DAS REDAÇÕES

No que concerne ao assunto proposto pelo título, poucos solicitam tema referente à literatura. Os outros temas propõem assuntos relativos à atualidade, aos costumes e aos valores morais e sociais.

Dentre os temas que giram em torno da literatura, aparecem títulos tais como: "Comentar o problema social contido em uma das seguintes obras: *Vidas secas, A bagaceira, O juiz de paz na roça*" (S. Social-Araraquara). Mas o mais comum é o aparecimento de um texto em prosa (muito raramente de uma poesia) de autores nacionais que serve de estímulo à escrita. Os que mais aparecem são Guimarães Rosa, João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Graciliano Ramos e o autor português Fernando Pessoa.

Entre os muitos títulos sobre a atualidade, é preciso fazer a distinção entre atualidades genéricas e as de época. As redações sobre atualidade genérica dizem respeito a questões complexas, que estão sempre voltando a interessar. Aqui, um exemplo: "Engenharia e conforto" (Poli); "O homem e a máquina" (Med-USP); "Qual sua opinião sobre a pena de morte?" (Dir-USP). Os temas relativos a atualidades da época pedem a exposição de fatos recentemente tratados pelos jornais e pela televisão, como por exemplo: "O metrô" (Arq-USP); "Justificam-se as viagens do senhor presidente da República?" (Med-USP); "O Ano Internacional da Criança" (GV-Rio).

São raros, portanto, os títulos que ligam problemas gerais àqueles sobre os quais os alunos tenham tido experiências diretas.

6.4 SUGESTÕES PARA TÍTULOS DE REDAÇÕES

O título de uma redação determina muitas vezes a sua boa feitura. Títulos genéricos e retóricos provocam, analogamente, textos genéricos e retóricos, ao passo que redações cujo título propõe problemas atuais e interessantes são freqüentemente desenvolvidas com acuidade e habilidade pelos alunos.

Deste ponto de vista, consideremos um título dado, por exemplo, para uma classe do colegial: "A natureza é muito generosa com o homem: eleva o seu espírito com a pura visão de sua rara beleza, oferece-lhe inúmeras vantagens materiais. Às vezes, porém, age como terrível inimiga, trazendo-lhe morte e destruição". O desenvolvimento deste tema feito por um estudante foi objeto de uma polêmica com o professor (citada em Serafini, U., 1970). Entre as várias intervenções, muitos criticavam o enunciado que "sugestiona os meninos, provoca uma posição passiva em relação à natureza e revela os limites pequeno-burgueses e pseudo-humanísticos do professor", indicando por fim que "o desenvolvimento é melhor que o título".

Para evitar desenvolvimentos retóricos e genéricos, o título da redação deve motivar o aluno a usar as suas experiências pessoais e favorecer a emergência de suas opiniões. Esta última observação implica evitar-se títulos-frase-de-efeito, sejam as fra-

ses consagradas ou inventadas pelo professor, quando essas frases sugestionam o aluno e provocam desdobramentos pouco pessoais.

No caso do ensino de redação na escola, é essencial que o aluno esteja preparado para desenvolver o assunto ou que tenha a possibilidade de se preparar. O preparo pode exigir a pesquisa em artigos de jornal, a leitura de livros e os debates em classe. Até os adultos teriam dificuldade em escrever, sem se apoiar em documentos, uma redação com o seguinte título: "O fluxo da cidade ao campo e do campo à cidade no passado e no presente".

No que diz respeito à estrutura formal dos títulos, foram diferenciados os títulos-roteiro dos títulos-estímulo-aberto. Como vimos, os primeiros direcionam o desenvolvimento do texto, indicando muitos problemas a tratar e, em parte, até a ordem em que devem aparecer. Já os segundos, apenas propondo o assunto, dão maior liberdade ao aluno. Os primeiros são mais fáceis porque o estudante tem instruções muito detalhadas a seguir, por isso convém usar títulos-roteiro numa primeira fase e ir passando aos poucos para os títulos-estímulo-aberto, que pedem um trabalho maior de pesquisa de informações e organização de idéias.

Para os títulos que se referem à literatura é importante graduar as dificuldades apresentando propostas que as introduzam progressivamente. Seguem-se algumas sugestões:

1. Comentário de um texto literário de modo subjetivo, não-histórico e estrutural. Por exemplo: "Comentar o poema 'Itabira', de Carlos Drummond de Andrade, pensando também em como você descreveria a sua cidade".

2. Relato-resumo de um trecho de crítica literária. Exemplo: "Apresentar as idéias principais do capítulo 'O nacionalismo literário', da obra *Formação da literatura brasileira*, de Antonio Candido.

3. Balanço geral de um período literário. Por exemplo: "Apresentar as principais correntes poéticas da literatura brasileira no século XX".

4. Comentário sobre o aspecto histórico e literário de um texto, apresentando também impressões pessoais. Exemplo: "Comentar o poema 'Marília de Dirceu', de Tomás Antonio Gonzaga, apontando suas características pré-românticas. Acrescentar algumas impressões pessoais".

7

A CORREÇÃO

A correção de um texto é o conjunto de intervenções que o professor faz para apontar defeitos e erros. O objetivo secundário da correção, do qual não nos ocuparemos neste capítulo, é o de reunir elementos para poder avaliar.

Corrigir uma redação é uma operação complexa que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira. A dificuldade nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico, como num exercício de matemática. O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante.

A correção de um texto desafia especialmente os professores novatos, que só se tranqüilizam depois de certo tempo de prática, quando adquirem um método próprio, um estilo de correção e, principalmente, parâmetros para avaliar novos textos. Assim, o professor estabelece quais elementos, além dos inevitáveis erros ortográficos e sintáticos, devem ser considerados errados (e corrigidos) numa determinada turma de alunos. É claro que para os diferentes tipos de erros devem-se levar em conta a idade do aluno, sua experiência e sua formação.

De fato, os professores criam uma metodologia própria de correção, como autodidatas. Quando interrogados sobre essa prática, a maioria diz que, no início da carreira, só se utilizou

de técnicas dos seus antigos professores. Além do mais, quem começa o ensino da língua não tem geralmente grande familiaridade com a prática efetiva da escrita. Depois do colegial, terá escrito em pouquíssimas ocasiões: talvez só trabalhos na faculdade e redações para concursos. A principal razão da dificuldade dos professores é, então, a falta de prática: quem não desenvolve uma atividade acha difícil corrigir e avaliar a dos outros. Uma possível solução poderia ser um envolvimento temporário dos professores com a prática efetiva da escrita.

7.1 SEIS PRINCÍPIOS PARA A CORREÇÃO DE UM TEXTO

Vejamos agora quais são os pressupostos e atitudes que conduzem à construção de uma boa metodologia de correção. É possível identificar seis princípios básicos: os três primeiros referem-se às características que tornam a correção eficaz, o quarto é relativo ao trabalho que o aluno deve desenvolver a fim de aproveitar as correções, e os dois últimos dizem respeito à atitude que o professor deve assumir.

1. A correção não deve ser ambígua.

É preciso mostrar os erros de forma precisa. Frente a uma palavra sublinhada, o estudante deve poder entender se seu erro consiste no uso impróprio de um termo ou no emprego de uma informação imprecisa. Um hábito comum, mas criticável, entre os professores é o de colocar linhas onduladas na margem dos trechos problemáticos. Vejamos o segmento abaixo, retirado de uma redação sobre o transplante de um coração artificial:

> *O paciente que vive já há uma semana, teve somente uma crise e, não causada pelo coração artificial. O funcionamento do coração é ligado portanto a uma máquina colocada perto do paciente que lhe permite viver. Na máquina se insere uma chave, que, ao girá-la, em caso de rejeição do músculo ou em caso de dores atrozes, insuportáveis, o paciente poderá decidir se dará ou não fim à própria vida.*

É compreensível que o professor, desanimado, não queira nem tentar uma correção: o trecho deve ser reescrito totalmente. Entretanto, mesmo no texto mais confuso, nem tudo está errado. Além disso, é mais útil ao aluno a identificação de um erro específico que a crítica genérica "está tudo errado", escondida por trás das linhas onduladas. Elas são ambíguas porque podem ser utilizadas tanto para assinalar períodos muito incorretos como para indicar genericamente que "alguma coisa não está boa"; dessa forma o estudante não pode distinguir os dois casos e compreender se seu texto requer uma reformulação total ou só a correção parcial de alguns dos seus elementos.

2. Os erros devem ser reagrupados e catalogados.

A correção é eficaz e útil só quando permite identificar problemas e aspectos da composição sobre os quais o aluno deve trabalhar; este objetivo é alcançado de modo mais sistemático através de uma classificação dos erros. As categorias de erros devem ser claras não só para o professor mas também para o aluno, que frente à seguinte correção:

A possibilidade de acordos entre as partes aumentam a cada dia	CONCORDÂNCIA SUJEITO-VERBO

deve ser capaz de entender seu erro (que consiste no uso do sujeito no singular e de um verbo no plural) e corrigi-lo.

Sem esse trabalho classificatório, o professor seria levado a uma correção mais rápida:

> *A possibilidade de acordo entre as partes aumenta a cada dia*

que simplesmente cancela o "m" de "aumentam", o que poderia deixar o aluno perplexo, não entendendo a natureza do erro.

A catalogação dos erros e o uso sistemático das categorias na correção não são vantajosos só para o estudante; tornam o trabalho do professor mais mecânico. O recurso das linhas

onduladas na margem apontando um longo período incorreto não é mais criticável se vem acompanhado de uma identificação precisa das categorias de erro. Vejamos de novo o texto anterior agora nessa perspectiva:

O paciente que vive já há uma semana, teve somente uma crise /, não causada pelo coração artificial.	PONTUAÇÃO
O funcionamento normal do coração é ligado portanto a uma máquina colocada perto do paciente que lhe permite viver.	CONECTIVO *(portanto)*
Na máquina se insere uma chave, que, ao girá-la, em caso de rejeição do músculo ou em caso de dores atrozes, insuportáveis, o paciente poderá decidir se dará ou não fim à própria vida.	DUPLO PRONOME *(que, a)*

3. O aluno deve ser estimulado a rever as correções feitas, compreendê-las e trabalhar sobre elas.

É comum que as correções não sejam nem analisadas pelo estudante, interessado apenas na avaliação, principalmente se a redação houver sido considerada boa. Por isso o professor deve estimular a análise do texto corrigido.

Um recurso um pouco mecânico, mas talvez eficaz, usado nas escolas primárias, consiste em obrigar as crianças a copiar seus textos corrigidos, a fim de rever e transcrever as correções que o professor fez.

No caso de alunos maiores, vários métodos em diferentes níveis podem ser utilizados para estimular a releitura, a análise e, às vezes, até a reelaboração do texto corrigido. Por exemplo, é possível:

a. Pedir ao aluno que *copie* só os trechos do texto que foram corrigidos pelo professor.

b. Pedir ao aluno que *reescreva algumas partes da redação,* obedecendo às diretrizes específicas dadas pelo professor ao lado do texto, como: "fragmentar o período e escrever frases mais curtas". Nesse caso, convém que o aluno numere os períodos errados da primeira versão e passe as novas formas destes trechos para uma folha à parte que mantenha a mesma numeração. Este método estimula o aluno a realmente reescrever os seus períodos errados e não se limitar em apenas adequar algumas palavras, além de permitir que o professor confira se o aluno observou as correções, esforçou-se em seguilas e se obteve uma solução aceitável.

c. Pedir ao aluno para *criar uma nova versão* do seu texto, usando todas as correções apontadas e seguindo todos os conselhos. Esta reelaboração pode ser desenvolvida duas ou três vezes até a obtenção de um texto satisfatório. Este procedimento é particularmente necessário em todos os casos de textos com erros na organização e na coerência das idéias. No contexto escolar é preciso procurar reproduzir uma situação análoga àquela de quem publica, onde a prática de rever o próprio trabalho com base nas sugestões de amigos e revisores é habitual.

4. Deve-se corrigir poucos erros em cada texto.

O professor sério e zeloso sente-se muitas vezes no dever de anotar todos os pequenos erros do aluno, enchendo o texto de sinais, correções e reescrituras. Na realidade, a capacidade do aluno de concentrar sua atenção sobre os erros e de compreendê-los é limitada. É, portanto, mais útil limitar a correção de um texto a um pequeno número de erros sobre os quais o aluno possa realmente se concentrar.

5. O professor deve estar predisposto a aceitar o texto do aluno.

É muito importante que o professor tenha uma postura aberta e receptiva em relação ao texto, aceitando sem preconceitos o enfoque, as idéias, o estilo e a linguagem escolhidos pelo estudante.

A correção difere segundo o tipo de estímulo dado e do gênero textual escolhido pelo aluno; visa principalmente à aná-

lise e à correção do texto que deve ser visto como meio para comunicar. O professor não deve dar importância exagerada aos erros localizados (como os de tipo ortográfico).

Num texto expressivo, carta ou diário, o professor pode aceitar expressões coloquiais sem modificá-las para uma linguagem formal: por exemplo, não é preciso corrigir "me diga onde você foi" para "diga-me onde você foi". Entretanto, é claro que a escolha de um estilo e uma linguagem informais deve ser coerente: não tem sentido alterar estilos e linguagens numa mesma redação.

6. *A correção deve ser adequada à capacidade do aluno.*

A correção deve levar em conta a capacidade do aluno e estimulá-lo a melhorar.

Para que o estudante faça progressos é importante que ele adquira uma certa "segurança comunicativa", o que lhe garantirá a construção de uma boa auto-imagem. O estudante muito criticado, cujos textos vêm cheios de correções, sente-se mal a ponto de se tornar incapaz de escrever.

Um princípio geral para o ensino da composição (que será apresentado na seção 9.2) afirma que os maiores e mais rápidos progressos efetivam-se quando o professor respeita, estimula e valoriza o aluno-escritor, ajudando-o a passar por três fases (Britton, 1975; Griffith, 1979). Na primeira fase, o aluno deve familiarizar-se com o papel, a caneta e a escrita, superando o medo da folha em branco, típico de quem não tem experiência. Somente quando tenha alcançado uma certa *desenvoltura* é que pode passar para a segunda fase, na qual é estimulado a buscar a *coerência* de seus textos. Finalmente, só na terceira fase o professor pode visar à *precisão* do texto.

As três fases do aprendizado (desenvoltura, coerência e precisão) não são ligadas à idade específica dos alunos, mas à história individual de cada um.

Se o aluno não tiver alcançado uma relação de familiaridade com o ato de escrever, encher-lhe o texto de marcas vermelhas não vai ajudá-lo em nada. É exatamente na correção dos textos mais problemáticos e fracos que o professor deve esforçar-se para elogiar o aluno mais do que criticá-lo, de modo

que este adquira confiança. É aconselhável que, frente a muitos erros de ortografia, gramática, sintaxe, léxico e organização, o professor tente descobrir também algum mérito, de maneira que o aluno tenha consciência clara não só dos seus erros mas também dos seus progressos. Uma sugestão é começar o comentário de todos os textos com um elogio (Camp, 1982b).

7.2 CORREÇÃO INDICATIVA, RESOLUTIVA E CLASSIFICATÓRIA

Analisando as correções sobre redações em sala de aula (Applebee, 1981a), nota-se imediatamente que a maioria dos professores oscila entre duas tendências. A correção *indicativa* consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções deste tipo, o professor freqüentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais.

A correção *resolutiva* consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes, fornecendo um texto correto. Neste caso, o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor. Por exemplo, na oração:

Ainda que eu ia à praia todos os verões...

a correção indicativa sublinha a palavra "ia", ao passo que a resolutiva substitui "ia" por "fosse".

Nenhuma das duas tendências, entretanto, põe em prática os princípios básicos de uma correção eficaz. A correção indicativa não respeita nenhum dos três princípios: muitas vezes é ambígua, identifica todos os erros e não os classifica de modo preciso. Este tipo de correção não leva o aluno à solução dos seus problemas, especialmente se o erro não vem apontado com precisão.

A correção resolutiva, ao propor uma solução para os erros, satisfaz só o primeiro princípio, aquele relativo à identificação dos mesmos. Todavia, quando a correção do professor deve abranger um período todo, também a localização dos erros torna-se problemática. Em geral, o professor que perde muito tempo e energia na correção resolutiva não indica o tipo de erro, achando que pelo menos esse trabalho deve ser feito pelo aluno; por isso, esse comportamento não satisfaz o terceiro critério, aquele relativo à classificação dos erros.

A correção resolutiva não estimula por si só uma atividade por parte dos alunos, porque, dependendo de sua atitude, eles podem ou não tirar proveito desse método. O aluno zeloso e paciente relerá seu texto meditando sobre as correções feitas. Sem uma tarefa demarcada, o aluno mais preguiçoso fará levianamente a análise de seus próprios erros. A maior limitação desse método é que ele mostra ao aluno uma única correção, um modelo determinado, sendo que em muitos casos várias correções são aceitáveis e correspondem a diferentes modos de expressão, todos corretos. Por vezes, quando é difícil interpretar as intenções do aluno, o professor acaba por sobrepor a elas seu próprio pensamento.

Há uma terceira correção, utilizada mais raramente, chamada de correção *classificatória*. Tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro.

Para exemplificar essa tendência, recorramos ao exemplo utilizado anteriormente. Frente ao texto:

Ainda que eu ia à praia todos os verões...

o professor sublinha a palavra "ia" (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra "modo". O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso o modo do verbo é a fonte do erro).

O método de correção classificatória respeita os princípios de uma boa correção. De fato, não é ambíguo (porque o erro é demarcado precisamente, de modo que permita uma classificação) e permite o reagrupamento e a catalogação dos erros. Além disso, o fato de que a correção do erro não seja sugerida estimula o aluno a trabalhar sobre seus textos. Tal trabalho pode ser facilitado e orientado, por exemplo, dosando-se o pedido de autocorreção conforme a capacidade do aluno. O trabalho pode ser incentivado através de uma verificação e uma análise posteriores à autocorreção. Esse método, além do mais, leva o professor a interpretar apenas parcialmente as intenções do aluno, sem se sobrepor a elas; de fato, a autocorreção ajuda o aluno a se expressar, e seu novo texto corresponderá às suas intenções originárias.

Nas correções indicativas e resolutivas prevalece uma atitude descritiva, enquanto nas correções do tipo classificatório prevalece uma atitude operativa. No primeiro caso, trata-se o erro de fora, descrevendo-o ou resolvendo-o; no segundo, identifica-se o porquê do erro, especificando a operação que o aluno errou. As correções "operativas" são aquelas que mais ajudam o aluno a melhorar, porque é muito mais útil fazê-lo ver como se constrói um produto que mostrá-lo já acabado, sem evidenciar seu processo de geração.

Para que a correção classificatória seja sistemática e ao mesmo tempo de fácil compreensão para o aluno, é necessário dispor de uma classificação precisa dos erros. Vejamos uma planilha de correção para a dissertação.

7.3 UMA PLANILHA PARA A CORREÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Uma análise sistemática dos textos dos alunos nos mostra que os erros são de tipo limitado e podem ser catalogados (Shaughnessy, 1981). Enquanto os erros sintáticos e gramaticais são considerados importantes por todos os professores, as outras categorias de erro não são colocadas no mesmo plano. Cada professor decide de modo subjetivo quais são as suas categorias e insiste em pesar e em corrigir somente alguns aspectos espe-

cíficos. Há quem nota mais os elementos estruturais de um texto, como a presença da introdução e da conclusão; há outros que observam a falta de idéias originais ou a ausência de opiniões pessoais. Além disso, os professores freqüentemente carecem de sistematização na correção, deixando-se influenciar por fatores contingentes (os erros presentes nas redações que acabou de corrigir, o humor, o tempo disponível para cada redação).

Para evitar uma limitada sistematização na correção, convém especificar numa planilha todos os elementos sobre os quais deve ser baseada a correção; a planilha pode ser também utilizada para uma avaliação mais analítica da redação. Na tabela 7.1 há uma planilha de correção para a dissertação que retoma as categorias apresentadas no capítulo sobre a revisão; por isso é desnecessária, a esta altura, uma análise posterior dos itens propostos.

Planilha de correção de uma dissertação

1. Organização e conteúdo

   Tese
   Correspondência entre idéias e parágrafos
   Precisão dos argumentos
   Presença de exemplos
   Nexos lógicos
   Introdução e conclusão
   Documentação
   Riqueza de idéias

2. Linguagem e forma

   Comprimento dos parágrafos e das frases
   Clareza e legibilidade
   Adequação de linguagem
   Sintaxe
   Pontuação
   Ortografia
   Caligrafia

Tabela 7.1 — Planilha de correção para a dissertação.

A planilha pode ser ditada aos estudantes no momento em que se formula a redação e usada depois pelo professor para fazer comentários e julgamentos de cada item.

Este método garante uma maior sistematização e unidade na correção; o aluno, além disso, tem a possibilidade de conhecer as categorias de correção e entender em que aspectos seu trabalho teve mais êxito ou foi mais falho.

É possível usar a planilha acima proposta para a correção de outros tipos de texto além da dissertação. Entretanto, será quase sempre necessário acrescentar novas categorias de erros. Por exemplo, se considerarmos uma narrativa biográfica, convém indicar na seção "conteúdo" o item "plausibilidade da história", que não aparece numa dissertação.

7.4 CORREÇÃO ENTRE COLEGAS

Fora do contexto escolar chega-se à versão final de um texto gradativamente, através de sucessivas redações, utilizando-se até mesmo conselhos de leitores amigos. Na escola, ao contrário, a avaliação de um texto é feita de forma definitiva sobre a primeira versão. Se quisermos adotar na escola a mesma atitude dos escritores profissionais, seria importante separar a correção da avaliação, permitindo que o estudante utilize as primeiras correções para escrever uma segunda ou até mesmo uma terceira versão do seu texto.

O professor deveria dar nota só para a última versão, considerando também a tentativa de aprimoramento. Infelizmente, por questão de tempo, o professor, ainda que de boa vontade, geralmente não pode dar-se ao luxo de corrigir mais de uma versão de um texto; só uma vez ou outra pode seguir mais atentamente os progressos de alguns alunos que apresentam problemas particulares. Na realidade, a cansativa tarefa da correção pode ser partilhada com os alunos.

Há pelo menos três boas razões para utilizar os alunos na correção dos textos (Lacque, 1977). A primeira é que em geral eles são muito melhores críticos e juízes que produtores de textos. Uma segunda razão é que a correção feita pelos colegas é um excelente estímulo à escrita. Os alunos, como

qualquer adulto, gostam muito de ter leitores autênticos (principalmente entre os colegas) e não só o professor, que acaba sendo acima de tudo um avaliador.

Uma terceira razão é que a correção entre colegas permite entre eles um diálogo que é inevitavelmente muito limitado na relação aluno-professor. Num contexto de correção interativa, o autor do texto tem a possibilidade de explicar ao colega tudo o que parece estranho e obscuro, tornando claro, especialmente para si mesmo, aquilo que quer exprimir.

Vejamos agora como organizar uma correção coletiva. São escolhidos os textos (ou apenas trechos) de diversos alunos, um de cada vez; no início, é aconselhável escolher os que não sejam pessoais demais, perguntando ao aluno se ele não se inibe com a leitura do seu texto em voz alta. Depois dos primeiros trabalhos em grupo, os estudantes mais extrovertidos, que gostam de ser o centro das atenções, disputarão o privilégio da escolha. Dada a dificuldade de compreender um texto lido em voz alta, convém fotocopiar a redação e distribuir uma cópia para cada aluno. Depois da leitura em classe, chama-se a atenção dos alunos para os aspectos mais gerais do texto, principalmente os relativos ao objetivo comunicativo, através de perguntas do tipo: "O que mais o agradou neste texto? O que o autor quis dizer? Há alguma parte que você teria exprimido de modo diferente? Há algum ponto obscuro?"

Com o objetivo de deixar o autor do texto à vontade, recomenda-se começar pelos melhores aspectos do texto, dedicando-se aos defeitos só num segundo momento. Depois de ter enfocado o texto em seu conjunto, deve-se passar para as perguntas mais específicas, que se referem aos aspectos técnicos ou ao seu conteúdo: "Há períodos assimétricos, negações supérfluas?"; "Todas as informações apresentadas são corretas?" No caso de textos argumentativos, é muito útil perguntar à classe: "Qual é a tese que o autor quer defender? Há exemplos suficientes? O que ele poderia ter dito melhor?"

Neste ponto, pede-se aos alunos que reescrevam, individualmente ou em duplas, a redação que está sendo examinada, prestando muita atenção para não modificar suas idéias originais. Na seção 7.5 apresentaremos, como exemplo, uma

redação corrigida e reescrita por vários alunos. Ainda que o texto seja às vezes complicado, os alunos sentem grande interesse por essa atividade e competem em busca da melhor solução. Após duas ou três redações corrigidas coletivamente, eles aprendem a concentrar sua atenção sobre vários aspectos dos textos e passam a ter uma idéia clara de como corrigi-los; a essa altura eles conseguem trabalhar sem a ajuda do professor.

Pode-se criar grupos de quatro ou cinco alunos, que chamaremos de grupos de correção. Para o sucesso do trabalho, é bom organizar grupos não-homogêneos, o que cria uma situação balanceada: deve haver um aluno aplicado, um medíocre, um crítico, um polêmico e assim por diante.

É fundamental fornecer aos alunos uma planilha de análise. Eles têm de perceber com clareza que a correção deve contribuir para o aperfeiçoamento do texto em alguns de seus aspectos específicos, sobre os quais o autor do texto possa trabalhar.

Os alunos se reúnem em grupos espalhados pela sala e lêem em voz alta o próprio texto aos colegas. A correção pode durar uma ou duas horas, dependendo da extensão dos textos e do nível dos alunos; no fim do trabalho, todas as redações terão sido corrigidas. Cada aluno, seguindo os conselhos de seu grupo de correção, pode começar a revisão do próprio texto, entregando ao professor uma segunda versão de seu trabalho. Este trabalho de revisão pode ser evidentemente realizado em mais etapas.

Geralmente os bons alunos gostam de ensinar, contribuindo para que o trabalho nos grupos corra sem dificuldade e seja agradável. Para alunos muito individualistas e egoístas talvez seja necessário recorrer a incentivos como a eliminação de algumas tarefas escolares ou um acréscimo na nota.

A principal objeção que comumente é colocada pelos professores a este método de correção em grupo é que os alunos fazem muito ruído. É claro que o barulho não pode ser tanto a ponto de incomodar as classes vizinhas, porém devemos lembrar que o ruído perturba mais os adultos que os jovens, que conseguem comunicar-se sem dificuldade mesmo quando há muito barulho.

7.5 UM EXEMPLO DE CORREÇÃO

Vejamos agora um exemplo concreto: a correção da redação de Massimo A., "É justo pagar os impostos?"

Massimo fez a redação no terceiro ano colegial, numa época em que os jornais só falavam do imposto predial e do pagamento antecipado de impostos. Uma semana antes do trabalho em classe, Massimo e seus colegas começaram a recolher artigos de jornal sobre a questão e dados sobre as alíquotas de imposto e discutiram o problema com os pais e amigos. Além disso, tiveram acesso aos projetos relativos ao registro da população tributária que o Ministério da Fazenda estava realizando para combater a sonegação fiscal.

Assim que os alunos criaram um pouco de familiaridade com o problema dos impostos, desenvolveu-se em classe uma discussão na qual cada um exprimia sua opinião:[1] os restaurantes que não dão nota fiscal, o cabeleireiro que nos dá um recibo equivalente só à metade do que foi pago, o médico afamado que no dia 10 de novembro escreve a sua segunda nota fiscal do mês. A discussão aumenta e logo se formam dois grupos. De um lado, aqueles que defendem o direito dos que ganham muito de não pagarem os impostos, afirmando que é justo usufruir do dinheiro para comprar, por exemplo, um barco maior; quem ganha mais é porque é melhor e porque, sem dúvida, trabalhou mais do que quem ganha pouco. De outro lado, aqueles que observam que, para quem ganha um salário baixo durante o ano, pagar dez por cento sobre isto de imposto é demais, e que esta cifra fica assim alta porque os ricos não pagam sua cota; além disso, é justo que as taxas sejam diferenciadas, porque o rico goza de maiores privilégios, talvez porque tenha tido oportunidade de estudar.

Um dia antes da tarefa em classe, os alunos são avisados sobre o título da redação, formulado de modo genérico para dar chance aos menos aplicados: "É justo pagar os impostos?"

[1] As discussões em classe conduzidas com a técnica do *brain storming* são utilíssimas para estimular idéias e preparar os alunos à escrita. (Ver Fattori, 1978, e Camp, 1982b.)

Trata-se obviamente de um título que requer o desenvolvimento de um texto argumentativo, no qual os alunos devem apresentar uma opinião clara sobre o problema. Independentemente do ponto de vista, o importante é que ele seja bem fundamentado.

Os alunos têm como tarefa realizar em casa, no dia seguinte, todas aquelas fases que antecedem o desenvolvimento do tema: a seleção das idéias, o mapa, a tese e o roteiro.

Esse material preparatório deve ser levado ao professor, que além de avaliá-lo deve também levar em consideração o esforço do aluno em planejá-lo e organizá-lo.

Analisemos agora os materiais de preparação e o desenvolvimento, parágrafo por parágrafo, realizado pelo jovem Massimo; depois serão propostas duas reescrituras da redação, uma delas feita pelo próprio Massimo, que consegue sem dúvida melhorar seu trabalho, e outra por um estudante que tem maior facilidade para redigir.

Elenco de idéias:

— *é justo pagar os impostos*
— *não é possível fazer controles válidos*
— *os sonegadores têm várias possibilidades de enganar o fisco*
— *os percentuais de impostos são altos demais para quem ganha bem*

Tese

Considero justo pagar os impostos, mas não creio que o percentual deva ser tão alto para quem ganha bem, só porque não se consegue descobrir os chamados sonegadores fiscais.

Roteiro

1. *Introdução (problema dos impostos no Brasil)*
2. *Como se calculam os impostos (pagamento segundo o salário e meios disponíveis)*
3. *Sonegadores fiscais (impossibilidade ou dificuldade em descobri-los)*

4. *Uso dos impostos para atividades sociais (escolas, hospitais, serviços públicos)*
5. *Minha opinião sobre o pagamento dos impostos (estou de acordo)*
6. Gran finale

Desenvolvimento da redação e correção

1. ~~Os impostos, ou melhor~~, o problema dos impostos está, no Brasil, sempre na ordem do dia. Por quê? A primeira resposta que se poderia dar é que o governo propõe, muito freqüentemente, novos impostos para obter das pessoas físicas os fundos necessários para resolver a situação de nosso país, que é, de fato, de grande crise; ou, outra possível resposta, é que há um grande descontentamento entre as pessoas, que não têm mais confiança e pagam com má vontade os impostos para quem "está lá em cima", parlamentares e políticos vários, que, segundo os cidadãos, não fazem mais uma política que sirva para combater a inflação que se abate anualmente sobre a nossa economia. Os impostos são calculados pelo Estado com base no salário que cada trabalhador obtém, percentual que atinge exatamente uma parte do ganho anual e que é maior ou menor segundo se ganhe uma cifra média ou alta.

LÉXICO — USAR O DESENVOLVIMENTO POR ENQUADRAMENTOS

LÉXICO

2. Além disso, leva-se em conta o nível de vida que tem cada contribuinte e as chamadas mordomias: casa para férias, carros, meios próprios de turismo como barcos, lanchas etc.

UM PARÁGRAFO

3. Dito assim, parece tudo muito simples, mas a realidade nos desmente de maneira clamorosa

O primeiro parágrafo dessa redação é o mais complicado e mais cheio de problemas, tanto do tipo geral como do tipo localizado. A primeira idéia é a importância e atualidade de pagar os impostos; em seguida é dito como os impostos são calculados. Este aspecto é retomado nos parágrafos dois e três, de forma mais simples. Para evidenciar a diferença entre essas

duas idéias e para desenvolver cada uma sem confusões, convém reorganizar o texto em dois parágrafos, cada um relativo a uma única idéia. O segundo parágrafo da nova versão compreende a última parte do primeiro, o segundo e o terceiro.

O primeiro parágrafo tem outros problemas de organização geral. À pergunta "Por quê?", o aluno responde com as expressões "a primeira resposta" e "outra possível resposta". O resultado é que o texto fica pouco simétrico e mal estruturado; uma possível correção usa uma estrutura por enquadramentos (ver parágrafo 4.1.1), que consiste em acrescentar o seguinte trecho: "Há duas respostas possíveis: a primeira...", "a segunda..."

Vejamos agora alguns problemas localizados. No início há uma especificação, "os impostos, ou melhor, o problema dos impostos", que sobrecarrega o texto sem acrescentar informação, na medida em que a segunda parte inclui a primeira e é a que importa. A solução do problema consiste em simplificar o texto, eliminando as primeiras quatro palavras. Há também dois problemas do tipo lexical: o governo não "propõe", mas "impõe" as leis, e o salário não se "obtém", mas se "ganha" ou se "recebe". Por fim, há o uso impróprio da palavra "percentual" como síntese do período precedente. É mais apropriado dizer: "Em um percentual".

4. Comecemos pelas taxas diretas, ou seja, aquelas que devem ser pagas em relação ao salário: é preciso dizer, antes de tudo, que o governo pode taxar com segurança só os trabalhadores dependentes, que têm o salário registrado em folhas ou em computadores, como no caso dos bancários, ou aqueles que têm uma renda fixa.

EXEMPLO RESTRITO

O quarto parágrafo é cansativo e apresenta dois erros principais: um de tipo lógico e um de tipo argumentativo. O erro lógico consiste em definir os trabalhadores dependentes como aqueles que "têm o salário registrado em folhas ou em computadores", quando na verdade esta é uma conseqüência do fato de eles serem trabalhadores dependentes, não uma definição. Teria sido melhor identificar os trabalhadores depen-

dentes como aqueles que "têm uma renda fixa". Note-se que esta informação aparece no fim do período, mas não ajuda. O erro de tipo argumentativo consiste em utilizar uma categoria restrita demais (os "bancários") para exemplificar os trabalhadores dependentes, quando a mais típica é a dos operários de indústria.

5. *Ao contrário, entre todos os demais trabalhadores, industriais, negociantes de produtos vários, ou seja, entre todos os que desenvolvem uma atividade privada, aí é que se devem procurar os sonegadores.*
6. *Estes, de fato, são obrigados por lei a declarar anualmente, mediante a "declaração de imposto de renda", a cifra que ganharam.*

Os parágrafos cinco e seis são bem fluentes, mas seria melhor uni-los num único parágrafo já que o segundo desenvolve a idéia do primeiro.

7. *Como facilmente se imagina, a maioria dos sonegadores fiscais pertence a esta categoria de "profissionais liberais", porque, declarando uma cifra indubitavelmente inferior à obtida, os impostos são, em conseqüência, menos pesados do que aqueles que deveriam ter sido pagos se fosse revelada a soma total.* SIMPLIFICAR

No parágrafo acima, todo o período final, que deve vir separado do resto do texto por um ponto ou um ponto-e-vírgula, é excessivamente complicado e pode ser simplificado. Observe-se por fim que a forma "deveriam ter sido pagos" pode ser simplificada para "seriam pagos".

8. *No que se refere aos impostos indiretos, isto é, àqueles que atingem os produtos de primeira necessidade, como sal, fumo, alimentos etc., encarecendo seu preço, desse tipo de taxa, por sua vez, ninguém pode escapar, já que, sendo produtos*

de necessidade vital, todos compram, mais cedo ou mais tarde, esses artigos. Como se vê, a cifra teórica estimada pelo governo sobre as entradas devidas às taxas é claramente superior à real e tudo isso se deve aos sonegadores fiscais, que ao invés de cumprir seu dever de contribuintes, não permitindo assim uma melhoria da situação nacional, deixando que o governo aumente os impostos de quem já os paga habitualmente, para sanar as perdas sofridas por causa de quem não paga. NÃO TEM NEXO LÓGICO

Este parágrafo é de difícil entendimento numa primeira leitura. Isso porque, além de apresentar erros de sintaxe, é constituído por duas partes distintas, não ligadas logicamente entre si. A primeira parte introduz os impostos indiretos e mostra que deles não se pode fugir. A segunda parte, iniciada por "Como se vê", deveria ser ligada ao parágrafo anterior e indica, entre outras, a causa do aumento das taxas das quais não se pode fugir.

Analisando-se a primeira parte, percebe-se que ela foi escrita sem uma estrutura sintática precisa. Há três níveis de discurso:

1. dos impostos indiretos ninguém pode escapar
2. os impostos indiretos atingem os bens de primeira necessidade, aumentando-lhes o preço
3. os gêneros de primeira necessidade são sal, fumo, alimentos etc.

Massimo misturou esses três níveis, em vez de apresentá-los um depois do outro. Assim, encontramos a primeira parte da primeira frase, depois a primeira parte da segunda, depois o desenvolvimento da terceira, por fim as conclusões da segunda e da primeira.

A ligação entre a primeira e a segunda parte do parágrafo é dada pela frase "como se vê", que no entanto se refere ao sétimo parágrafo, isto é, a um segmento do texto que está distante demais.

No segundo período falta a oração relativa introduzida pelo "que"; além disso há orações subordinadas em demasia.

9. ~~Como se pode notar~~, sou favorável ao pagamento dos impostos, que considero instrumento necessário à sobrevivência econômica brasileira. O Brasil é fundamentalmente um país pobre e, de forma nenhuma, considero justo que os trabalhadores honestos devam arcar também com a parcela dos impostos que os sonegadores, aliás ladrões, não pagam.

NÃO TEM NEXO LÓGICO

10. Nem por isso, porém, concordo com as decisões do governo de aumentar ou instituir novas taxas.

O nono parágrafo é substancialmente correto, embora o início ("Como se pode notar") nos deixe perplexos, porque o estudante não tinha ainda expressado de modo claro a sua opinião. O novo parágrafo é na realidade uma premissa do décimo, ao qual poderia vir unido.

11. Depois de ter visto parlamentares e personalidades da política implicados em obscuras negociatas financeiras, tais como o recente escândalo do Crefisul, ou o aumento absurdo de taxas para obter novos fundos sobre os quais operar, sendo o último o aumento do I.P.T.U. na cidade de São Paulo, minha confiança no governo reduziu-se sensivelmente, aliás a zero. Também os investimentos em obras públicas, de bom tiveram só a vontade de trabalhar por algo de bom, nada mais. Escolas, hospitais, rodovias: são estes os exemplos clássicos de uma organização ainda longe do fim.

REESCREVER SEGMENTANDO

REPETIÇÃO

12. Para concluir, quero lembrar a esses senhores que se sentam nas poltronas da Câmara e do Senado que é hora de trabalhar de verdade para fazer o Brasil voltar a um nível econômico menos dramático que aquele de hoje.

VAGO

13. Sarney, Montoro, Funaro... com vocês a palavra!

Os maiores problemas destes parágrafos finais são relativos a seu conteúdo: alguns dados são inexatos, algumas observações são genéricas ou excessivamente vagas e as conclusões são superficiais. O décimo primeiro parágrafo poderia ser dividido em vários períodos. Entre os problemas de tipo localizado, observa-se a repetição muito próxima do adjetivo "bom". O parágrafo final utiliza uma frase de efeito difícil de ser interpretada.

Reelaboração da redação depois da discussão coletiva em classe

a. Reescritura de Massimo A.

Um dos problemas mais discutidos no Brasil é o dos impostos. São possíveis duas explicações do porquê desse fenômeno. A primeira é que o governo impõe sempre novos impostos para procurar melhorar a situação crítica do nosso país; a segunda é que o brasileiro paga com má vontade os impostos, não vendo os resultados dos investimentos governamentais efetuados com seu dinheiro.
O imposto a pagar é calculado pelo governo com base no ganho e no nível de vida de cada contribuinte. Os impostos são divididos em duas grandes categorias: diretos e indiretos. Os diretos são calculados com base no salário, mas o governo pode taxar com segurança só quem tem uma renda fixa ou os trabalhadores dependentes, enquanto os "profissionais liberais", como industriais e negociantes, declarando cifras inferiores às realmente ganhas, pagam menos impostos.
Do segundo tipo de impostos, ao contrário, não se pode escapar, dado que estes atingem os bens de primeira necessidade, produtos dos quais habitualmente fazemos uso.
Do que foi dito acima, pode-se compreender que a cifra estimada pelo governo é inferior à real, dado o crescimento contínuo dos chamados sonegadores fiscais.
Sou favorável ao pagamento dos impostos porque penso que eles sejam necessários à sobrevivência econômica

brasileira, mas não é justo que só uma parte do Brasil deva pagar, arcando inclusive com os impostos de quem não paga.
Apesar de tudo, não considero justas as escolhas do governo: hospitais e escolas são o exemplo clássico de uma organização ainda inatacada.
Por isso, se acrescentarmos a implicação de homens políticos em escândalos financeiros, minha confiança no governo se reduz a zero. Só espero que aqueles senhores que estão no governo se esforcem para fazer a economia brasileira atingir um nível aceitável.

b. Reescritura de Carlo M.

No Brasil, os impostos estão sempre na ordem do dia. Por quê? Em primeiro lugar, porque o governo impõe continuamente novas taxas para obter os fundos necessários à salvação da economia do país. Em segundo lugar, porque muitos cidadãos, não tendo confiança no governo, pagam com má vontade.
Há dois tipos de impostos: os diretos e os indiretos. O valor dos primeiros é calculado com base no ganho anual de um indivíduo, o dos segundos com base em fenômenos tais como o volume das trocas com o exterior e a quantidade dos consumos.
No que se refere às taxas diretas, o governo recebe os tributos justos só daqueles que têm uma renda fixa, isto é, dos que se conhece o ganho anual. Os que desenvolvem uma atividade privada, ao contrário, aproveitando-se do fato de que o governo não conhece sua renda anual, costumam recorrer à sonegação dos impostos, contribuindo, assim, menos que o devido.
As taxas indiretas, por sua vez, não se prestando à sonegação fiscal (na medida em que são aplicadas a todos os gêneros de primeira necessidade), garantem ao governo entradas constantes.
Sou favorável ao pagamento dos impostos, que considero instrumentos indispensáveis para sanear a economia (o Brasil, neste momento, passa por uma grave crise) e reorganizar o país e, sendo indispensáveis, cada um deveria contribuir conforme o seu próprio ganho.

Não tenho, porém, muita confiança no governo. Nos últimos anos, de fato, o Brasil não tem sido governado de modo exemplar: escolas atingidas continuamente por greves, hospitais com estruturas inadequadas, a inflação que aumenta a cada ano etc. Conseqüentemente, os impostos serão pagos por inteiro só quando aqueles aos quais confiamos nossa nação propuserem um programa dedicado a melhorar nossa comunidade. Sarney, Montoro, Funaro... Com vocês a palavra!

8

A AVALIAÇÃO

Quase sempre a fase de avaliação segue a de correção. Já se observou que as duas operações não são totalmente diferentes, nem no tempo nem nos procedimentos que utilizam; entretanto cada uma desenvolve uma função distinta. A correção consiste numa observação dos erros do texto e numa intervenção de tipo essencialmente diagnóstico. Durante a correção há a transcrição dos erros e impressões de quem corrige. O professor procederá à avaliação fazendo um rápido balanço das anotações presentes no texto, utilizando, portanto, a fase da correção como uma coleta de dados.

A avaliação dos textos tem diferentes funções (De Landsheere, 1973; De Bartolomeis, 1974; Gattullo, 1971). A *função administrativa* ou de *mensuração* é aquela em que um texto é avaliado em relação a outros. A *função preditiva* avalia o futuro desempenho do aluno. A *função de pesquisa* analisa o progresso das capacidades do aluno em um espaço de tempo, ou o rendimento de um grupo de alunos num contexto particular.[1] As técnicas desenvolvidas para a avaliação dos textos que são citadas neste capítulo visam principalmente à função de mensuração.

1 Ver, por exemplo, as pesquisas sobre as diferenças nas produções lingüísticas entre jovens de classes sociais diferentes e entre jovens de ambos os sexos em Fris-Gruppen, 1976.

É evidente que essas diversas funções não são claramente separáveis uma da outra na prática. No contexto de exames desenvolve-se a função de mensuração e, em parte, a preditiva. A função de pesquisa prevalece quando se desenvolvem estudos comparativos que visam, por exemplo, avaliar a eficiência de um método de ensino ou confrontar a aprendizagem de grupos diferenciados de alunos, de classes sociais ou sexo diferentes.

Os principais problemas da avaliação nascem do fato de que as correções, as anotações e as impressões provocadas por um texto podem ser contraditórias. Assim, é possível que uma redação apresente problemas com algumas preposições, com adequação de palavras e, ao mesmo tempo, possua um início original e cativante, uma rica documentação e uma pontuação correta, embora a seqüência lógica seja problemática. Que avaliação dar a um texto como esse? Obviamente, frente a características contrastantes, o importante é dar um peso a elas e fazer uma avaliação cuidadosamente balanceada. Todavia, esse processo não apresenta regras e é daí que nascem os principais problemas de objetividade na avaliação dos textos.

8.1 QUATRO PRINCÍPIOS PARA A AVALIAÇÃO DE UM TEXTO

Como no caso da correção, convém indicar alguns princípios fundamentais para a avaliação.

1. A avaliação deve levar em conta as diversas fases de desenvolvimento das capacidades

Nem todos os textos apresentam as mesmas dificuldades: por exemplo, o tipo de capacidade necessário à efetivação de textos expressivos como a carta e o diário desenvolve-se numa idade anterior àquela em que se desenvolve a capacidade necessária à realização das dissertações (textos argumentativos) (Britton, 1975; Martin, 1976). Este último tipo de texto requer uma capacidade classificatória e hierarquizante que não se desenvolve antes dos quinze-dezesseis anos (Lowery, 1981). Por isso, é absurdo criticar uma criança por ter apresentado os dados de maneira pouco sistemática.

2. *A avaliação deve levar em conta o objetivo do texto*

A escrita tem várias funções: pode servir de auxílio à compreensão, pode ser um meio de comunicação, um instrumento de diversão etc. Ao se avaliar um texto, é preciso observar se ele alcançou seu objetivo: a avaliação de um ensaio crítico deve corrigir sobretudo os erros que dificultam uma compreensão exata do problema tratado. Numa dissertação sobre problemas da atualidade, devem-se sublinhar todos os erros na organização das idéias e na apresentação da informação.

3. *A avaliação deve levar em conta o gênero textual usado*

Para cada gênero textual há diferentes convenções de conteúdo e de composição, às quais correspondem normas sobre a consecução do texto (por exemplo, um boletim de ocorrência deve apresentar sempre, no início, o tempo e o lugar da ocorrência). Tais normas deverão ser consideradas na avaliação.

4. *A avaliação deve estar relacionada com o tipo de estímulo dado à escrita*

Para nos limitarmos aqui a analisar as estimulações de tipo verbal, vale lembrar que existem pelo menos dois tipos de títulos: os títulos-roteiro, que propõem instruções articuladas e os títulos-estímulo-aberto, que apresentam o assunto de modo genérico. Os primeiros apresentam já a pauta do desenvolvimento, enquanto os segundos requerem do aluno um trabalho de identificação dos problemas dos quais se quer tratar.

8.2 OBJETIVIDADE NA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Todos sabem que é comum o aluno ter problemas no seu primeiro trabalho escrito com um novo professor ou ao realizar um exame desconhecido. Ele sempre acha que cada professor tem certas preferências e critérios de avaliação particulares. Realmente, é possível pôr em dúvida a objetividade e a fidedignidade da avaliação.

Muitas pesquisas sobre avaliação de textos provaram que ela varia de acordo com o examinador, que pode estar baseado nas informações que tem sobre quem escreve e até influenciado pelo momento em que está avaliando. A título de exemplo, vejamos os resultados de uma pesquisa em grande escala, realizada pela Educational Test Services, nos Estados Unidos em 1961 (Diederich, 1964).

Foram utilizados trezentos textos de calouros de três universidades e sessenta examinadores. Metade dos examinadores era proveniente do mundo acadêmico (professores de inglês e de ciências sociais), a outra metade pertencia a diversos setores da vida profissional (escritores, redatores de revistas e jornais, juízes e homens de negócios).

Solicitou-se aos sessenta examinadores que separassem o material em nove grupos qualitativos, de acordo com seu gosto pessoal. Eles deveriam utilizar todos os grupos, com doze elementos em cada um, no mínimo. O surpreendente resultado é o seguinte: nenhum dos textos foi posto em menos de cinco grupos e cento e um textos foram postos em todos os grupos. Os critérios de avaliação dominantes nos sessenta examinadores foram analisados e reagrupados; assim, apareceram cinco tendências principais de avaliação, cada uma delas caracterizada por uma ênfase maior a elementos específicos do texto. No interior de cada grupo de examinadores com critérios semelhantes de avaliação, verificou-se um notável acordo. O grupo mais numeroso (constituído por membros de todas as profissões representadas) avalia os textos sobretudo com base nas idéias: sua riqueza, seu desenvolvimento, sua importância em relação ao assunto e ao objetivo do texto. Um segundo grupo (na maioria professores) presta mais atenção à ortografia, à gramática, à sintaxe e à pontuação. Um terceiro grupo (formado por homens de negócios) se interessa mais pela organização do texto e pela análise do problema. Um quarto grupo (formado por representantes de todas as profissões em questão) analisa principalmente a adequação da linguagem e a escolha das palavras. O quinto grupo (escritores e redatores, na maioria) usa como primeiro critério avaliador a personalidade de quem escreve: o estilo, a originalidade e a sinceridade.

A avaliação também é influenciada pelas informações que o examinador tem sobre as capacidades do aluno. Numa outra pesquisa, realizada pelo mesmo órgão, os estudantes foram separados em normais (pertencentes à *standard class*) e selecionados (*honour class*). Verificou-se que quem avalia tende a encontrar o que espera: uma tarefa é considerada melhor se o autor pertence à *honour class*. Verificou-se, além disso, que ao corrigir um texto o professor não é tão rigoroso com os erros dos alunos que considera melhores.

Na Itália há poucas pesquisas disponíveis (Tassi, 1975; Calonghi, 1972). Recordamos uma pequena pesquisa feita sobre uma única tarefa (Serafini, U., 1970): a tarefa, julgada insuficiente pelo professor, foi avaliada com nota seis a dez por diversos personagens do mundo da cultura.

O balanço sobre a objetividade da avaliação dos textos pode parecer negativo; na realidade, o acordo entre os examinadores aumenta notavelmente quando a correção do texto é precedida de uma longa discussão acerca dos critérios avaliadores baseados em textos de referência. Medindo-se a objetividade da avaliação entre um coeficiente que varia de zero (para avaliações completamente diferenciadas) a um (para avaliações idênticas), demonstrou-se (Cooper, 1978) que o coeficiente de objetividade de um grupo de avaliadores passa de 0,3 e 0,7, antes da discussão e homogeneização dos critérios, para 0,7 e 0,9, depois da discussão.

8.3 MÉTODOS PARA AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os métodos para avaliar os textos podem ser agrupados em quatro tipos fundamentais: avaliações totalizantes, analíticas, atômicas e os testes (Diederich, 1974; Najimi, 1981; Myers, 1980; Cooper, 1978; Mellon, 1975). Nos métodos totalizantes a avaliação final de um texto é obtida assim que se acaba a leitura com base na impressão do professor. Os métodos analíticos utilizam categorias (eventualmente com pesos diferentes) para a avaliação de um texto. No entanto, tal como nos métodos totalizantes, a avaliação em cada categoria se dá baseada na impressão do professor e não na contagem dos erros. Os métodos

atômicos distinguem duas fases: a observação de elementos específicos e seu cômputo, o que pode ser muito complexo. Os testes avaliam a habilidade de redigir de um indivíduo através de sua capacidade de julgar e escolher trechos de textos que lhe sejam apresentados.

8.3.1 MÉTODOS TOTALIZANTES

Os métodos totalizantes (Cooper, 1978; Myers, 1980) partem do pressuposto de que o texto no seu conjunto é diferente da soma de suas partes e que um professor, com uma certa experiência, consegue captar o resultado final do texto sem computar a freqüência de erros específicos e de aspectos particulares.

Muitas críticas foram feitas às avaliações totalizantes. Na realidade, a credibilidade deste método depende da experiência de cada professor e pode vir a ser alta. Vejamos três métodos totalizantes.

1. Avaliação baseada em uma "escala de referência"

Esse tipo de avaliação utiliza uma série de textos completos e ordenados segundo sua qualidade: o primeiro exemplar da série é um texto muito bem-feito, o último é um muito fraco. Os textos de referência são selecionados dentre uma grande quantidade deles. Diversas escalas são construídas para cada tipo de redação e para cada série escolar. Cada novo texto avaliado é colocado na posição da escala correspondente ao texto ao qual mais se assemelha.

Para a língua inglesa foram criadas diversas escalas de referência. Por exemplo, a associação californiana dos professores de inglês elaborou uma escala sobre o discurso de tipo expositivo, a associação dos professores de inglês de Londres elaborou uma escala sobre o discurso criativo. A escala da associação californiana (Bernstein, 1977) é constituída por seis textos escolhidos entre quinhentos e sessenta e um, escritos por alunos do último ano colegial. Os textos de referência são acompanhados por correções e por um comentário crítico. A escala inglesa (Cooper, 1978), realizada por alunos de quinze

anos, apresenta de três a cinco textos de referência para cada nível. Eles não vêm corrigidos, mas há sempre um pequeno comentário.

2. Reação ao centro de gravidade

O que caracteriza este método é a rapidez da avaliação; o avaliador deve dar respostas sintéticas que captem a essência da mensagem contida no texto imediatamente após sua leitura. O método pode ser aplicado respondendo-se às seguintes perguntas:

> *1. Diga, em quinze segundos, qual é o ponto principal, o âmago ou o centro de gravidade do texto (um exemplo: "Texto muito triste, a morte parece ser o elemento principal; muitas observações sobre o vestuário").*
> *2. Sintetize o texto numa única frase.*
> *3. Escolha uma palavra do texto que melhor o sintetize.*
> *4. Escolha uma palavra que não esteja no texto e que melhor o sintetize.*

Este método faz com que a avaliação não se baseie na ortografia e nos erros sintáticos e obriga o leitor a reagir ao texto com um julgamento que é mais que uma correção de erros localizados. O método é também muito interessante se usado em classe, na correção entre colegas (Lacque, 1977).

3. Avaliação por impressão geral

Dentre os métodos totalizantes esse é o mais adotado, pois não requer o conhecimento de uma escala de referência. De uma forma mais simples, o professor constrói pouco a pouco a própria escala avaliando o texto em comparação aos outros escritos na mesma ocasião. Geralmente tende a distribuir as notas conforme uma curva que em certos casos é decidida por ele próprio e em outros segue critérios prefixados. Por exemplo, em algumas universidades americanas há curvas preestabelecidas (chega-se mesmo a estabelecer curvas particulares para as minorias étnicas).

8.3.2 MÉTODOS ANALÍTICOS

Os métodos analíticos identificam nos textos alguns aspectos ou critérios particulares de julgamento que são avaliados separadamente. Propõe-se ao professor uma lista de características, às vezes ponderadas, que constituem um guia para a avaliação. Vejamos dois métodos analíticos.

1. Escala analítica

A avaliação que utiliza escalas analíticas parte da hipótese de que cada texto deve ser avaliado com base nas características do gênero ao qual pertence: por exemplo, uma dissertação deve ser avaliada com critérios diferentes dos de um relatório. Uma escala analítica para um dado tipo de texto é uma lista de seus aspectos e características fundamentais. Cada aspecto é descrito em detalhe e para isso é proposta uma escala de valores. Veja-se a escala analítica para um texto narrativo de tipo pessoal (biográfico ou autobiográfico) apresentada na tabela 8.1.

As características do texto são reagrupadas em duas categorias, relativas a qualidades gerais e ao uso da língua. Para cada característica define-se com precisão os três níveis (alto, médio e baixo), a cada um dos quais são associados pesos (veja-se a descrição da categoria "papel do autor" apresentada na tabela).

2. Escalas dicotômicas

Uma escala dicotômica é constituída por uma série de afirmações às quais é possível responder sim ou não, isto é, representa a simplificação extrema de uma escala analítica. A avaliação consiste em decidir simplesmente se a afirmação é verdadeira ou falsa. Como se pode notar no exemplo da tabela 8.2, apesar da aparente simplicidade, o uso de escalas dicotômicas não exige menos tempo que o uso de escalas analíticas. A credibilidade das escalas dicotômicas não parece alta, no entanto permite fazer distinções precisas.

	Baixo		Médio		Alto	
I. Qualidades gerais						
A. Papel do autor	2	4	6	8	10	
B. Estilo e autenticidade	3	6	9	12	15	
C. Figura central	4	8	12	16	20	
D. Fundo	2	4	6	8	10	
E. Seqüência	2	4	6	8	10	
F. Argumento	2	4	6	8	10	______
II. Uso da linguagem						
A. Vocabulário	2	4	6	8	10	
B. Sintaxe	1	2	3	4	5	
C. Pontuação	1	2	3	4	5	
D. Ortografia	1	2	3	4	5	______
				Total		______

Instruções: Para cada elemento da lista, faça um círculo em torno do número que avalia melhor a posição do texto na escala apresentada. Por fim, some os números circundados.

I. Qualidades gerais

A. *Papel do autor*

O papel do autor é dado pela relação que o aluno estabelece com o assunto, o acontecimento ou a pessoa de quem se trata. *Em uma autobiografia* o autor escreve sobre si mesmo, é o protagonista; usa freqüentemente pronomes da primeira pessoa do singular e do plural. Em uma *biografia* o autor escreve sobre os outros e não se envolve com os exemplos, é um observador; usa principalmente pronomes da terceira pessoa do singular e do plural.

Alto: O autor assume adequadamente o papel de participante ou de observador.

Médio: Na biografia o autor fala demais de si; na autobiografia fala demais dos outros personagens.

Baixo: O autor passa continuamente do papel de observador ao de participante e vice-versa. Quem lê tem dificuldade em entender se se trata de uma biografia ou de uma autobiografia.

Tabela 8.1 — Escala analítica para textos narrativos de tipo pessoal (biográficos e autobiográficos).

	SIM	NÃO
I. Qualidades gerais		
A. O autor assume adequadamente o seu papel de participante ou de observador	______	______
B. O estilo é autêntico e interessante	______	______
C. O assunto é apresentado de modo claro	______	______
D. O cenário é rico e apropriado	______	______
E. As seqüências dos acontecimentos são claras	______	______
F. A figura central é bem desenvolvida	______	______
II. Uso da língua		
A. O vocabulário é rico e apropriado	______	______
B. A sintaxe é, no seu conjunto, correta	______	______
C. Poucos erros de pontuação	______	______
D. Poucos erros de ortografia	______	______
Total de sim	______	

Tabela 8.2 — Escala dicotômica para textos narrativos de tipo pessoal (biográficos ou autobiográficos).

8.3.3 MÉTODOS ATÔMICOS

Os métodos atômicos (Diederich, 1974; Finn, 1977) se baseiam na contagem de elementos específicos que permitem a classificação da capacidade de escrever e a avaliação precisa de seu desenvolvimento no tempo, principalmente em relação a elementos lexicais e sintáticos. A função desenvolvida pelos métodos atômicos é, portanto, predominantemente de pesquisa e se diferencia da função principal dos dois métodos anteriores, que privilegiam os aspectos de mensuração e diagnóstico. A necessidade de analisar amostras estatísticas de grandes dimensões e a repetitividade das análises a serem desenvolvidas levaram à adoção de métodos automáticos de avaliação que usam o computador. Por exemplo, foram realizados programas para avaliar o número de palavras usadas nos textos em relação aos dicionários de freqüência das palavras inglesas. Tais progra-

mas permitem verificar o progressivo distanciamento da linguagem coloquial e o correspondente enriquecimento do léxico. Outros programas analisam a estrutura, o comprimento e a complexidade das frases; também neste caso é possível avaliar, por exemplo, a presença de um número cada vez maior de orações subordinadas (com conectivos como "embora", "portanto" e "quando"), indicando o progressivo crescimento de complexidade das construções lingüísticas adotadas pelos alunos.

8.3.4 TESTES

Os testes (Fagan, 1975; Diederich, 1974) propõem aos candidatos a escolha de uma resposta dentre um conjunto de respostas sugeridas. A maior qualidade dos testes está na uniformidade dos elementos de avaliação, que possuem grande objetividade; além do mais, o teste apresenta uma rapidez e uma facilidade de correção indubitáveis. Para a avaliação empregam-se testes sobre o conhecimento do significado de palavras (que podem requerer sinônimos de palavras dadas ou a inclusão semântica de uma palavra em outra) ou testes sobre a adequação de construções sintáticas.

Estes tipos de testes podem medir somente a aquisição de capacidades lingüísticas elementares, portanto fica evidente sua inadequação para avaliar a real capacidade de redigir de um indivíduo. Além disso, eles se baseiam no pressuposto, nem sempre confirmado, de que a capacidade de produção seja correlata à capacidade de julgamento de trechos de textos alheios.

Os testes são muito usados nos Estados Unidos, principalmente com a função de mensuração.

8.3.5 COMPARAÇÃO ENTRE OS MÉTODOS

Ao fazer o balanço das metodologias de avaliação aqui examinadas, não é possível indicar a melhor; os vários enfoques são complementares e interdependentes, na medida em que contribuem para a avaliação de diferentes características do texto. Os dados mais interessantes provêm dos métodos de tipo

totalizante e analítico. Dentre os totalizantes, as escalas de referência sugerem um método para padronizar e tornar objetivas as técnicas de avaliação baseadas em impressões gerais. Seria muito bom ter à disposição escalas de referência para os vários níveis de aprendizagem (por exemplo, relativas aos exames de admissão ao ginásio, ao colégio e à universidade), que dariam parâmetros aos professores e aos alunos.

Nos métodos analíticos, o uso de listas de análise permite identificar categorias novas e articuladas de análise, o que favorece a observação da riqueza e da diversidade dos objetivos da avaliação.

Enfim, a principal sugestão desta seção é a de se definir, da forma mais clara possível, critérios de avaliação, que devem ser do conhecimento tanto do professor como do aluno. Os primeiros passarão a ter uma maior objetividade para avaliar; os segundos, a saber as funções do texto em relação às expectativas do professor.

8.4 UM EXEMPLO DE AVALIAÇÃO: QUATRO PROFESSORES AVALIAM UMA REDAÇÃO

Na seção anterior, vimos alguns problemas teóricos ligados à correção e avaliação de uma redação; agora apresentamos uma pequena pesquisa realizada com quatro professores de língua portuguesa numa escola de segundo grau. Pretendemos mostrar alguns problemas práticos que ocorrem no trabalho efetivo de correção e avaliação.

O texto a ser avaliado foi realizado por um aluno do terceiro ano colegial, na época em que o professor de redação trabalhava principalmente as relações de contraste, expressas pelos conectivos "mas", "entretanto", "porém" etc., que têm importante papel na organização geral do texto, pois imprimem uma mudança de direção numa argumentação que se desenvolvia em determinado sentido. Na aula anterior, os alunos analisaram em classe um texto com estas características e o professor solicitou que os alunos escolhessem um assunto qualquer, sobre o qual pudessem apontar aspectos positivos e nega-

tivos. O texto, que foi escrito na aula seguinte, deveria obrigatoriamente apresentar uma relação de contrastes separando a primeira parte (a das vantagens) da segunda (a das desvantagens).

A redação "O relógio" foi a escolhida dentre as outras, tanto pelas suas qualidades como pelos seus defeitos. Ela foi fielmente datilografada, sem a correção de nenhum erro, e suas fotocópias foram distribuídas a professores que não tinham outra informação sobre o aluno a não ser seu nome e o tipo de escola que freqüentava.

Foi pedido aos quatro professores que corrigissem e avaliassem o texto com os critérios que normalmente usam para jovens dessa idade e desse tipo de escola.

Apresentamos a seguir o texto, as avaliações dos quatro professores e um breve comentário sobre as divergências nas avaliações. Ao leitor-professor que gosta de testes, aconselhamos que corrija e avalie também o texto antes de ler as diversas avaliações dos professores.

"O relógio"

Desde as eras mais primitivas, os homens acham que a necessidade de se acompanhar o passar do tempo. E ao procurarem satisfazer essa necessidade os homens criaram uma máquina para registrar e indicar a passagem do tempo.
Assim esta nova máquina, chamada relógio, passa a fazer parte da vida dos homens.
Até hoje desfrutamos dos benefícios produzidos por esta máquina e quase todo mundo já tem seu relógio mesmo que comprado a prestação.
Sua grande utilidade é evidente.
Desde cedo procuramos ensinar as crianças a usarem esta máquina, pq. ela nos acompanhará até a última hora.
Imaginem o mundo sem a máquina relógio, como poderíamos cumprir nossos compromissos. As festas, os shows, *o cinema e o teatro, o encontro com a pessoa amada, que às vezes se atrasa tanto e a gente não*

pára de olhar o relógio, enfim, todos os prazeres da vida, jamais aconteceria se não tivéssemos nosso tempo distribuído entre as horas, os minutos e os segundos da máquina relógio. Ah! o relógio ainda é muito importante para a ciência.
Muitos modelos da máquina relógio foram criados para satisfazer a todos os gostos e necessidades. Existem os relógios de pulso, os relógios de bolso, os relógios de parede, todos feitos de materiais diversos como o ouro, a prata e o aço.
Alguns são mais desejados que outros, pois são considerados objetos valiosos. Mas todos são estimados.
Mas esta máquina milagrosa também tem seus defeitos. Ela é responsável quando somos obrigados a fazermos determinadas coisas na hora em que não dá para fazer.
Todas as manhãs interrompemos nosso sono pq. esta máquina impiedosa grita em nosso ouvido. E quando chegamos atrasados aos nossos compromissos somos denunciados por esta máquina horrorosa. Ela é responsável por muitas de nossas dores.
Devemos lutar contra ela. Ela determina nosso comportamento onde ela é o monstro que nos escraviza. O seu produto exige submissão. E sendo submissos, perdemos nossa identidade.
Gritem todos, bem alto:
"Abaixo a máquina relógio".

Vejamos agora as avaliações dadas à redação pelos quatro professores.

Professor I: O texto não está mau. Apresenta idéias originais e interessantes sobre um objeto tão corriqueiro como o relógio. Consegue mostrar "os dois lados da moeda". Tem um certo "humor" nas entrelinhas. Embora apresente problemas na paragrafação, a organização geral do texto é clara: se dá em torno das qualidades e dos defeitos do objeto. Algumas imprecisões léxicas e descuidos na ortografia e pontuação. Mesmo assim, consegue interessar o leitor pela forma inusitada como apresenta o assunto. Nota 7,0.

Professor II: Graves problemas de paragrafação. Confunde fim de período com fim de parágrafo. Não pode se perceber um critério geral orientando a divisão de parágrafos. Apresenta nexos lógicos falhos ou ausentes, tanto entre os parágrafos como entre os períodos e orações. Há uma certa desordem no desenvolvimento das idéias de algumas passagens (por exemplo, o atraso da pessoa amada). Divaga e perde o fio do raciocínio. Quanto às idéias, são corretas, embora às vezes um pouco óbvias demais. Problemas com ortografia e pontuação. Nota 4,5.

Professor III: Bom esquema geral organizado em torno dos aspectos positivos e negativos do tema, embora deixe de se referir a outros aspectos negativos que podiam ser considerados. O texto acaba "rápido demais", com um clichê que destoa do tom geral; aliás, o aluno é inconstante no uso de registros, ora muito coloquial, ora formal. Uso de expressões impróprias. Erros de ortografia. Nota 6,0.

Professor IV: O texto apresenta algumas construções sintaticamente duvidosas e erros de concordância, crase, ortografia e pontuação que algumas vezes chegam a dificultar a compreensão. O aluno tem o mau hábito de usar abreviações (pq.), o que deveria ser evitado numa redação. O conteúdo está regular, alguns trechos são interessantes, mas há outros, talvez pelos erros apontados anteriormente, confusos e duvidosos. Nota 6,0.

Percebe-se que os quatro professores corrigiram o texto utilizando categorias diferentes, chegando a três notas diversas. Dois deram a mesma nota (6,0), mas por critérios que nos parecem distintos. Entretanto, a divergência maior fica entre o professor I, que parece considerar a redação boa (7,0), e o professor II, que a julga abaixo da média (4,5). Isso parece indicar que os quatro professores têm uma "generosidade" bem diversa.

Frente a este quadro, é muito interessante procurar estabelecer os critérios utilizados pelos quatro professores na avaliação.

O professor I parece privilegiar em sua avaliação a "originalidade" das idéias e a possibilidade de elas prenderem a atenção do leitor. Quase não enfatiza questões sobre erros localizados e organização estrutural do texto. O professor II, ao contrário, centra sua crítica na forma como o aluno organizou as idéias, atento para a divisão de parágrafos e nexos lógicos. Embora os professores III e IV cheguem à mesma nota, percebe-se que o primeiro parece mais preocupado com a adequação da linguagem, enquanto o segundo quase que só menciona erros específicos. Como se vê, a diversidade de critérios e de categorias de análise é bem grande entre os quatro professores.

Há um outro fato acerca de avaliações em geral que também merece ser mencionado. Se analisarmos as notas que um professor dá às redações, é quase certo que seja possível observar uma diferença muito pequena entre a nota mínima e a nota máxima que normalmente ele atribui aos alunos. Esta consideração leva-nos a uma observação mais geral: muitas vezes, a gama de notas com a qual são avaliadas as composições é mais reduzida do que aquela com que são avaliados, por exemplo, os exercícios em aula de matemática. Isso se deve à dificuldade dos professores em avaliar com notas muito altas ou excessivamente baixas as redações. Todavia, o uso de um espectro reduzido de notas nem sempre permite evidenciar as diferenças entre as redações e incentivar os progressos dos alunos.

Concluindo, é importante enfatizar novamente o forte elemento da arbitrariedade que existe na avaliação dos textos. O melhor método para tornar a avaliação mais objetiva consiste em explicitar os critérios de julgamento e dar ciência disso aos alunos.

TERCEIRA PARTE

DIDÁTICA DA ESCRITA

A terceira parte, dirigida principalmente aos professores, permite que se estude o ensino da redação num contexto mais amplo, que inclui também outras formas de escrita e delineia os pressupostos teóricos sobre os quais se baseiam as partes precedentes. Nesta seção, a teoria é propositalmente resumida para não deixar a leitura pesada a quem (professor ou aluno) está mais interessado nos aspectos práticos. Entretanto, também esta última parte contém indicações didáticas muito concretas, especialmente no capítulo que apresenta os gêneros de textos propedêuticos à dissertação.

O capítulo 9 apresenta as várias abordagens sobre a escrita (ou seja, os diversos modos de interpretar a didática da escrita) apontadas por psicólogos, pedagogos e lingüistas. Com base nessas abordagens, formulamos dez "princípios de didática da escrita", que os professores deveriam seguir no seu trabalho.

O capítulo 10 apresenta várias *classificações de textos* baseadas em seus gêneros, no tipo de discurso utilizado e nas funções da escrita. Os vários tipos de texto são representados através de um diagrama com quatro divisões que identificam os textos com função expressiva, informativo-referencial, criativa e informativo-argumentativa. O diagrama com divisões permite visualizar as dificuldades progressivas na produção dos textos.

No capítulo 11 relacionam-se os tipos de texto e as capacidades necessárias para a realização de cada um deles. Os textos

expressivos exigem capacidade simples (saber exprimir-se, saber transcrever), mas os informativo-referenciais e os criativos requerem capacidades adicionais. Já os textos informativo-argumentativos (que incluem a dissertação) são os que exigem as capacidades mais complexas. Isso possibilita a construção de um *currículo gradativo para a escrita,* no qual a dissertação é vista como objetivo final de um longo percurso didático que utiliza também vários outros gêneros de texto.

O capítulo 12, por fim, examina técnicas específicas para os gêneros textuais que são propedêuticos à dissertação, ou seja, são facilitadores e devem ser trabalhados antes. São eles: os *textos expressivos,* o *resumo,* as *anotações,* o *relato,* a *pesquisa* e os *textos criativos.*

9

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

É possível ensinar a compor textos? A julgar pelo que acontece na escola, a resposta parece ser negativa, já que na escola primária e secundária a didática da composição é quase inexistente. Em geral, os professores limitam-se a usar a redação como única forma de escrita, sem desenvolver uma didática específica para isso; os alunos escrevem, uns muito bem, a maior parte com dificuldade. Ao corrigir as redações, os professores costumam fazer na margem do texto algumas anotações que se referem à forma, à sintaxe, à pontuação, à gramática. Quanto ao conteúdo e à estrutura do texto, restringem-se a comentários genéricos ("mal organizado", "demonstra sensibilidade"), mas raramente entram no mérito da questão para mostrar, por exemplo, como é possível melhorar a organização. Nas duas primeiras partes deste livro mostramos que o professor pode desempenhar um papel mais ativo, ajudando os alunos a aprender novas técnicas concretas para a realização das redações. Neste capítulo, enunciamos os princípios pedagógicos que são a base das técnicas expostas e, mais genericamente, da didática da composição, procurando assim construir um quadro geral de referência para o professor.

9.1 SEIS ABORDAGENS PARA A ESCRITA

No âmbito da literatura sobre composição, para a qual contribuíram as pesquisas de psicólogos, pedagogos e estudiosos

da língua, foram sendo delineadas diversas abordagens didáticas (Donovan, 1980; Cooper, 1978; Applebee, 1981b; Applebee, 1981c).

1. A abordagem por *imitação* sustenta que um bom modo para aprender a redigir é seguir o exemplo dos que escrevem bem. A idéia é propor modelos de texto de todos os gêneros, cabendo ao estudante procurar reproduzi-los.

2. A abordagem da composição como *processo* dá mais importância às operações necessárias à confecção dos textos do que às suas características finais (enfatizadas pela abordagem por imitação). A consecução da redação é vista como uma série de fases sucessivas que incluem atividade de leitura, de seleção e relacionamento dos dados disponíveis, de realização de esquemas e roteiros, de escrita e de revisão.

3. A abordagem *experiencial* ou expressiva determina que o êxito de um texto se deve ao uso que o autor faz de sentimentos e experiências pessoais. Seu pressuposto é a existência de uma ligação complexa entre experiência, língua e pensamento. Esta postura enfatiza a importância de permitir que os estudantes escolham livremente o assunto e o gênero do texto, insistindo particularmente na relevância da criatividade.

4. A abordagem *retórica* aponta para a importância do contexto comunicativo, entendido como um complexo equilíbrio entre as exigências do redator, do destinatário, do assunto e do objetivo do texto. Dá-se particular atenção às possibilidades de mudança de uma mensagem em função dos valores e dos gostos do destinatário.

5. A abordagem epistêmica considera a produção de textos como um modo de organizar sensações, idéias e fatos que conduz ao conhecimento e à compreensão. Seu pressuposto é o de que o conhecimento do mundo surge gradativamente, em interação com o uso da linguagem; escrever sobre um assunto ajuda a compreendê-lo.

6. A abordagem *conversacional* adverte para a importância de uma discussão verbal direta entre professor e aluno que substitua o contato formal que ocorre na correção de textos.

A discussão permite ao aluno identificar mais claramente aquilo que quer exprimir e a melhor forma de fazê-lo.

Estas seis abordagens não são divergentes, mas complementares. É possível, por exemplo, em uma fase, chamar a atenção para o objetivo da redação e para as estratégias de produção do texto (postura retórica) e, em outra, propor modelos de boa redação (postura imitativa). Este livro, como já dissemos, privilegia a abordagem da escrita como processo, mas utiliza muitas contribuições que provêm das outras.

9.2 DEZ PRINCÍPIOS DE DIDÁTICA DA COMPOSIÇÃO

Uma reelaboração e uma síntese destas abordagens possibilitam a identificação dos principais pressupostos pedagógicos e metodológicos para a didática da composição, que são apresentados abaixo de modo esquemático.

1. *Um texto é o produto de operações elementares*

Para ensinar a compor é preciso considerar o texto como fruto de um longo e complexo processo, constituído por múltiplas operações que o aluno deve realizar (Kock, 1978). As atividades próprias do processo da escrita podem ser reagrupadas em cinco fases:

a. O pré-desenvolvimento, que inclui todos os tipos de exercícios, experiências ou atividades cuja finalidade é incentivar a criação, a seleção e a organização dos fatos e idéias antes de iniciar o rascunho do texto. Várias pesquisas nos últimos anos provaram que dispensar particular atenção a essa atividade conduz a uma clara melhoria da escrita.

b. O desenvolvimento propriamente dito, que consiste na delicada tarefa de transformar as idéias num texto que respeite as convenções da língua e do gênero adequado.

c. A seleção de observações e comentários de leitores (o professor, os colegas, a família).

d. A revisão, que inclui reelaborações parciais ou totais levando em conta os comentários recebidos.

e. A redação, que consiste na apresentação final do texto.

2. *A aprendizagem da composição segue três fases: desenvoltura, coerência e precisão*

Os alunos aprendem a escrever mais rapidamente e com maior sucesso se seguem as três fases ordenadamente. No início, devem superar o medo do papel em branco, escrevendo sem embaraços aquilo que querem (fase da desenvoltura). Num segundo momento devem buscar uma certa coerência (fase da coerência), e só quando se sentem bem à vontade com a arte de compor é que devem preocupar-se com a precisão do texto (fase de precisão) (Britton, 1975; Griffith, 1981b).

3. *Devem-se usar diferentes tipos de textos*

O aluno deve determinar as técnicas de consecução de diferentes tipos de textos, o que inclui textos do "mundo real" (como a crônica e a poesia) e textos-exercícios que ajudam, por exemplo, a aquisição de capacidades narrativas e descritivas.

4. *Deve haver diferentes destinatários e objetivos*

Os alunos devem efetivar textos com destinatários e objetivos diversos; destinatários como o professor, os amigos e os leitores de um jornal; objetivos como divertir, informar ou persuadir.

5. *Deve-se escrever freqüentemente*

Só quando se escreve freqüentemente é possível aprender a compor, embora a capacidade de escrever não melhore de modo significativo sem que as instruções e os conselhos sejam adequados. É preciso escrever não só nas aulas de português, mas também nas de outras disciplinas. Cada matéria requer um léxico particular e uma estruturação diferente do texto; imagine-se como diferem textos de matemática dos de ciências.

6. *Devem-se usar assuntos e contextos reais*

É preciso motivar os alunos a escrever sugerindo-lhes como tema assuntos sobre os quais tenham tido experiência, forjando um contexto em que haja leitores efetivos (criando-se, por exemplo, jornaizinhos escolares).

7. *Devem-se usar modelos de textos*

Convém dar aos alunos modelos de textos adequados a suas capacidades, sobre os quais eles possam exercitar-se, tentando imitá-los.

8. *De pouco vale o estudo sistemático da gramática*

Várias pesquisas (Elgin, 1981; Elgin, 1982) mostraram que um ensino sistemático da gramática é de pouca utilidade para o desenvolvimento das capacidades de redação dos alunos se for separado da atividade concreta da escrita. Ao contrário, é muito útil aprender algumas regras da gramática e do uso da língua se elas forem necessárias para um texto específico.

9. *É preciso produzir várias versões de um texto*

É necessário conhecer a maneira de trabalhar dos escritores profissionais, que freqüentemente chegam à última versão dos textos depois de sucessivas correções e reelaborações. Também na escola os estudantes devem chegar à versão final de seus textos gradativamente, utilizando os conselhos e os comentários do professor, dos colegas e dos adultos. A tradicional atividade de correção deve ser, pois, ampliada e transformada nas fases de comentário dos leitores e da correção em si.

10. *É preciso equilibrar correções e elogios*

Só é possível corrigir um texto quando o aluno tiver atingido uma certa familiaridade com a escrita; corrigi-lo antes disso significa bloqueá-lo e não ajudá-lo a melhorar. Além disso, elogiar aquilo que o aluno fez direito o auxilia muito mais do que criticar o que ele errou.

9.3 MODELOS PSICOLÓGICOS DA ESCRITA: MODELOS POR ESTÁGIOS E MODELOS RECURSIVOS

Para entender como nasce um texto convém conhecer os estudos que psicólogos e estudiosos de informática realizaram sobre processos geradores de um texto.

Como analisar as operações realizadas por quem escreve? Uma possibilidade é a de estudar de fora o comportamento do redator, usando transmissões que mostrem seus movimentos. O texto parece produzido por movimentos coordenados dos olhos, da mão e do cérebro. O papel de cada um desses órgãos foi estudado separadamente.

Os olhos parecem ter um papel importante sobretudo nas operações de revisão, quando é necessário percorrer o texto para a frente e para trás, focalizando a cada momento um ponto diferente e ligando-o com tudo o que o precede e o sucede.

A mão é a parte do corpo com a qual muitos identificam a escrita; após um acidente automobilístico, no qual acreditava ter perdido o uso da mão direita, Hemingway pensou que deveria parar de escrever (Emig, 1978). Na verdade, é possível produzir um texto mesmo sem escrevê-lo à mão, ditando-o a uma outra pessoa que o transcreva.

O papel do cérebro no processo da escrita é ainda muito misterioso; os resultados mais interessantes são obtidos confrontando-se os eletroencefalogramas de pessoas que produzem em voz alta textos narrativos ou poéticos e textos argumentativos. Parece que, no primeiro caso, se usa predominantemente a parte direita do cérebro, que desenvolve funções de tipo criativo, fantástico e analógico; no segundo caso, a parte esquerda, que desenvolve as funções de tipo lógico (Rico, 1980).

Um outro modo de estudar o processo da escrita é o de analisar diretamente as operações que o escritor declara realizar. Foi pedido a um grupo de pessoas que anotassem todas as suas ações durante a produção de um texto. Foram obtidos, assim, diários sobre a gênese dos textos. Infelizmente, essas análises introspectivas forneceram menos dados interessantes do que se previa, porque quem escreve realiza tão rapidamente as operações que só tem consciência de algumas delas.

No entanto, foi principalmente a partir desses diários que os psicólogos procuraram criar modelos que representassem a produção da escrita. Uma corrente de tendência moderna interpreta o processo da escrita com modelos dinâmicos ou recursivos, em oposição à tendência antiga de representar o trabalho

do escritor com modelos estáticos ou por estágios (California, 1982; Moffet, 1983).

Os modelos *estáticos,* ou por estágios, identificam de modo linear as etapas através das quais passa o escritor. Simplificando ao máximo, poder-se-ia dizer que quem escreve seleciona antes a informação e pensa no seu texto, depois o organiza, o escreve e enfim o corrige.

Os modelos *dinâmicos,* ou recursivos, embora confirmem a existência daquelas passagens, afirmam que elas não aparecem necessariamente nessa ordem. Na realidade, quem escreve desenvolve cada operação diversas vezes nas distintas fases de realização do texto; por exemplo, realiza as operações de pesquisa da informação, organização e esclarecimento das idéias também na fase da escrita, enquanto na fase de organização nascem novas idéias e às vezes surge uma frase eficaz para empregar depois, na fase de escrita. Na prática, o escritor se concentra numa operação em cada fase, mas deixa certo espaço também a outras operações que se inserem, interrompendo brevemente a operação principal.

Os modelos dinâmicos ou recursivos imaginam que o escritor, em cada fase da produção do texto, seja pressionado por problemas e necessidades muito diversos. Segundo essas pesquisas, o mecanismo efetivamente utilizado durante a escrita consiste em reduzir o número de problemas (ou condições) que estão em ação a cada momento, diminuindo por algum tempo a importância de alguns sem eliminá-los, mas apenas adiando. Quem escreve procura primeiro achar uma solução aceitável, lembrando-se das condições prioritárias; pouco a pouco enfrenta os problemas secundários, evitando entretanto violar as condições já satisfeitas.

A principal diferença entre um escritor experiente e um principiante é que o primeiro já automatizou muitas operações necessárias para respeitar as condições. O escritor experiente não tem incertezas sobre a ortografia e sobre as convenções textuais em geral, e pode concentrar-se sobre outros aspectos do ato de escrever.

A hierarquia das prioridades não é sempre a mesma. De acordo com o tipo de texto, é interessante resolver principal-

mente alguns problemas enquanto outros são considerados menos importantes. Quando se escreve uma carta a um parente, a condição prioritária é dada pelo desejo de criar um texto afetuoso. Neste caso, a precisão do texto é um problema secundário.

9.4 FAZER UM COMPUTADOR ESCREVER

Há também alguns interessantes estudos de lingüística computacional sobre como um computador produz um texto. Um computador, como se sabe, é uma máquina que pode fazer muitas coisas rapidamente, mas só se nós formos capazes de lhe descrever exatamente o que ela tem que fazer. Obviamente, nossas instruções devem ser precisas: não basta dizer à máquina para escrever um texto formal; devemos explicar-lhe também que ser formal significa dirigir-se ao interlocutor usando "o senhor" em vez de "você".

A inteligência artificial se ocupa da compreensão e da produção da linguagem natural com um computador. O primeiro objetivo se revelou muito ambicioso e foi só parcialmente alcançado: é possível, com o computador, compreender frases que se referem a um contexto restrito. Foram realizados sistemas automáticos, chamados de "sistemas inteligentes", que se comportam como verdadeiros especialistas em um setor. Esses sistemas conhecem um "domínio" semântico particular (por exemplo, a diagnose médica) e podem dialogar com seus ouvintes, compreendendo as suas perguntas em linguagem natural e respondendo-as. Neste caso, é possível descrever com precisão o "domínio" semântico a que o texto se refere, isto é, o conjunto (bastante limitado) dos conhecimentos necessários a sua compreensão. Além disso o "objetivo" do diálogo é claro: obter um diagnóstico médico com base em alguns dados sobre os pacientes. O computador é programado de modo a compreender solicitações que sejam coerentes com esse objetivo.

Na produção de textos foram obtidos melhores resultados. Um computador produz o texto através de um processo muito semelhante ao comportamento humano. Os objetivos específicos, relativos ao objetivo do texto, a sua sintaxe, às convenções

lingüísticas e textuais são, vez por outra, levados em conta pelo computador, que procura assim produzir um texto capaz de satisfazer todas as condições. É interessante notar que, para "ensinar" um computador a produzir textos, foi necessário especificar as várias operações e os vários conhecimentos e atribuir-lhes critérios de prioridade. Desse ponto de vista, a aprendizagem de um computador é semelhante à aprendizagem humana.

10

CLASSIFICAÇÃO DOS TEXTOS

Um dos principais problemas que todo professor deve resolver para desenvolver uma didática da composição é o da escolha dos tipos de textos a serem pedidos aos alunos. Nos últimos anos desenrolaram-se algumas discussões sobre esse ponto, particularmente sobre a redação, que é o texto mais difundido em nossa escola. Sob o rótulo "redação" cabem, na verdade, textos muito diferentes; no ginásio predominam os textos narrativos calcados em experiências pessoais; no colegial, por sua vez, aparecem principalmente textos argumentativos, nos quais o aluno deve exprimir sua opinião acerca de problemas culturais e da atualidade.

A crítica à redação, dirigida mais ao segundo tipo de texto que ao primeiro, a considera um texto inadequado do ponto de vista pedagógico e falso do ponto de vista comunicativo. As redações de nossa escola não incentivam a escrita porque são vistas como uma tarefa escolar que não envolve o aluno pessoalmente; de fato, elas não têm uma correspondência no mundo "real" e freqüentemente tratam de assuntos de pouco interesse dos alunos, porque não têm relação com sua experiência. Além disso, são geralmente difíceis, já que exigem o uso de linguagem formal muito diferente da linguagem oral. Enfim, os críticos da redação observam que ela é uma produção lingüística anômala, uma vez que não tem um destinatário real. Na realidade, ela é escrita para o professor não como pessoa a quem se comunica algo, como ocorre com toda mensagem, mas como avaliador (De Mauro, 1979; Bellei, 1979).

Pensando bem, a redação de nossa escola não tem apenas culpas: analisando as redações pedidas nos exames vestibulares, pode-se notar que elas exigem verdadeiros ensaios, isto é, textos complexos e de muito fôlego.

A dissertação do vestibular é, sem dúvida, um dos objetivos principais de um currículo sobre a composição. O fracasso dos alunos deve-se não à sua natureza, mas ao fato de que a redação é o único tipo de texto obstinadamente solicitado nos três anos do colegial, quando deveria ser a etapa final de um longo caminho no qual se adquire gradativamente a capacidade de escrever através da prática de textos menos complexos.

A *pars construens* do debate sobre a redação sugere que se enriqueça e se articule o trabalho da escrita na escola, ampliando o tipo e o número dos destinatários e diferenciando os tipos de textos (Lugarini, 1982). Diversos livros editados nos últimos anos (Pittano, 1983; Vanoye, 1983), preocupados com os aspectos comunicativos da linguagem, chamam a atenção para o destinatário de cada mensagem e o contexto de consecução de um texto, já que eles condicionam o comportamento do redator e determinam as características do texto.

10.1 GÊNEROS TEXTUAIS

Os textos podem ser agrupados segundo o gênero a que pertencem; a cada gênero correspondem características como o tipo de informação presente, a escolha da linguagem e a organização estrutural.

Segue uma lista de gêneros textuais:

monólogo, diálogo, diário, carta, autobiografia, relato, telegrama, anotações, roteiro, resumo, crônica, relatório, definição, regulamento, lei, poesia, conto, fábula, normas, provérbio, epitáfio, piada, esquema, editorial, ensaio, comentário.

Para muitos dos itens alistados, é possível identificar alguns subtipos textuais com características específicas. O item *conto*, por exemplo, pode ser posteriormente subdividido em conto policial, conto de ficção científica, conto humorístico etc. Para cada um dos subtipos, pode-se analisar modelos adequados que mostrem aos alunos as diversas convenções ligadas ao gênero.

A lista apresentada é apenas uma sugestão, sem pretensão de ser completa e científica; por isso, os itens não são definidos, mas sim deixados à intuição do leitor. Às vezes, o gênero textual é atribuído a um texto com base no contexto em que é produzido, além de suas características; por exemplo, é difícil indicar o gênero textual de um telegrama que transcreve uma poesia, porque o contexto criado pelo papel dos telegramas contrasta com o estilo do texto.

10.2 DISCURSOS DE BASE

Um texto não é indivisível, pode ser decomposto em partes. Para uma didática da composição, é muito útil identificar as diversas formas de discurso que constituem um texto. A retórica, entendida como a ciência do dizer bem com o objetivo de persuadir o ouvinte ou o leitor, preocupou-se em analisar as partes que devem constituir um discurso para que ele seja eficaz, identificando particularmente a presença de alguns tipos de discurso que coexistem em um texto persuasivo. São eles:

1. A *descrição*: é um discurso que apresenta objetos, pessoas, lugares e sentimentos utilizando, tanto quanto possível, detalhes concretos. A descrição evidencia a percepção que o autor tem dos objetos e dos sentimentos através dos cinco sentidos.

2. A *narração*: é um discurso que apresenta uma história, expõe um evento ou uma série de eventos em sentido lato. No caso de vários eventos, eles são relacionados por um fio condutor (por exemplo, o tempo, o protagonista, um lugar etc.).

3. A *exposição*: é um discurso que apresenta e explica idéias e assuntos, esclarecendo objetivos e os organizando. Utiliza vários métodos retóricos, como a classificação, o confronto, a comparação, a analogia, a definição e o exemplo.

4. A *argumentação*: é um discurso que apresenta fatos, problemas e raciocínios com base numa opinião, geralmente a do autor. Em geral é possível identificar os quatro seguintes elementos:

a. análise ou apresentação de um problema;

b. apresentação de fatos e discussões que constituem a base da argumentação;

c. proposta de uma solução ou tese e seu desenvolvimento através da exposição de fatos e de argumentações lógicas;

d. crítica de outras soluções ou teses alternativas.

Na verdade, os vários tipos de discurso podem ser encontrados em diferentes medidas em todos os textos (e não só nos argumentativos, mais estudados pela retórica). Um exercício escolar útil para aperfeiçoar a capacidade de leitura dos alunos é o de identificação da presença desses discursos nos textos, partindo de escritos simples de tipo jornalístico até textos literários.

Na tabela 10.1 se vê a distribuição predominante dos quatro discursos de base nos gêneros textuais listados no segmento anterior. Um círculo negro indica que o gênero de base é comum e um círculo branco que ele é raro. Quando não há nenhum símbolo, o discurso de base correspondente é muito raro ou mesmo ausente. Por exemplo, no diário aparecem com freqüência narrações e às vezes descrições e argumentações, enquanto nos editoriais ocorrem os quatro tipos de discurso.

Com base na ocorrência dos quatro tipos de discurso, os gêneros textuais podem ser subdivididos em quatro grupos. No primeiro grupo, do monólogo à autobiografia, predomina claramente a narração, seguida pela descrição. No segundo grupo, do relato à lei, ocorrem os quatro tipos de discurso, com uma clara predominância da descrição, da narração e da exposição. No terceiro grupo, da poesia ao esquema, são novamente predominantes a descrição e a narração. No quarto grupo, enfim, que inclui só o editorial, o ensaio e o comentário, estão presentes

		Descrição	Narração	Exposição	Argumentação
I	Monólogo	●	●		○
	Diálogo	●	●		
	Diário	○	●		○
	Carta	○	●		
	Autobiografia	●	●		
II	Relatório	●	●	○	○
	Telegrama		●		
	Anotações	○	○	●	
	Roteiro			●	○
	Resumo	○	○	●	○
	Crônica	●	●		
	Relatório	●	●	○	○
	Definição	●		●	
	Regulamento (lei)	●	●	○	
III	Poesia	●	●		
	Conto	●	●		
	Fábula	●	●		
	Normas	●	●		
	Provérbio	○	●	●	
	Epitáfio	●	●	○	
	Piada	●	●		
	Esquema	●	●		
IV	Editorial	●	●	●	●
	Ensaio	●	●	●	●
	Comentário	●	●	●	●

Legenda: ● comum
○ raro

Tabela 10.1 — Discursos de base nos diversos gêneros textuais.

na mesma medida todos os quatro discursos de base. O segundo e o quarto grupos utilizam predominantemente os mesmos discursos de base, mas se diferenciam por outras características, que examinaremos a seguir.

10.3 FUNÇÕES DA ESCRITA

Os lingüistas identificaram um grande número de funções realizadas pela linguagem nos seus diversos usos.[1] Os textos escritos apresentam um número mais limitado de funções: a função expressiva, a informativo-referencial, a poética e a informativo-argumentativa (Britton, 1975; Martin, 1976). Dependendo da função realizada, é possível reagrupar os gêneros textuais apresentados no parágrafo 10.1 em quatro tipos principais.

Nos textos com *função expressiva,* a personalidade do escritor está no centro das atenções; quem escreve passa da narração de fato às especulações pessoais e ao relato das próprias emoções. Tais textos constituem o primeiro grupo da tabela 10.1 e são: monólogo, diálogo, diário, carta e autobiografia.

Nos textos com *função informativo-referencial,* o escritor apresenta fatos e dados, e sua preocupação principal é o cuidado com a precisão. São os textos do segundo grupo da tabela 10.1: relato, telegrama, anotações, roteiro, resumo, crônica, relatório, definição, regulamento. No interior desse grupo pode-se identificar uma subclassificação: há textos em que se cuida apenas da precisão das informações, como o relato e a crônica; há outros onde se priorizam o rigor e a ausência de ambigüidade da exposição, como a definição e o regulamento.

Os textos com *função poética* não têm necessariamente um compromisso com a realidade, mas podem aparecer alguns elementos fantásticos. Realizam essa função todos os tipos de redação criativa seja na forma, seja no conteúdo, incluídos no terceiro grupo da tabela 10.1: poesia, conto, fábula, normas, provérbio, epitáfio, piada, esquema.

Nos textos com *função informativo-argumentativa,* o escritor defende uma tese procurando envolver o leitor, empregando técnicas argumentativas e estratégias de persuasão. Realizam essa função os textos que constituem o quarto grupo da tabela 10.1: editorial, ensaio, comentário.

1 Ver em Jakobson, 1966, as seis funções da linguagem: informativa, conativa, fática, metalingüística, emotiva e poética.

Na figura 10.2, as quatro funções dos textos são inseridas em quatro divisões numeradas: a primeira corresponde à função expressiva, a segunda à informativo-referencial, a terceira à poética, a quarta à informativo-argumentativa. As duas flechas que partem da primeira à quarta divisão, atravessando respectivamente a segunda e a terceira divisões, mostram as dificuldades progressivas encontradas pelo aluno na composição dos textos. Especialmente os textos com função argumentativa são vistos como a última etapa de um ensino gradativo de redação.

função expressiva
função informativo-referencial
1. 2.
3. 4.
função poética
função argumentativa
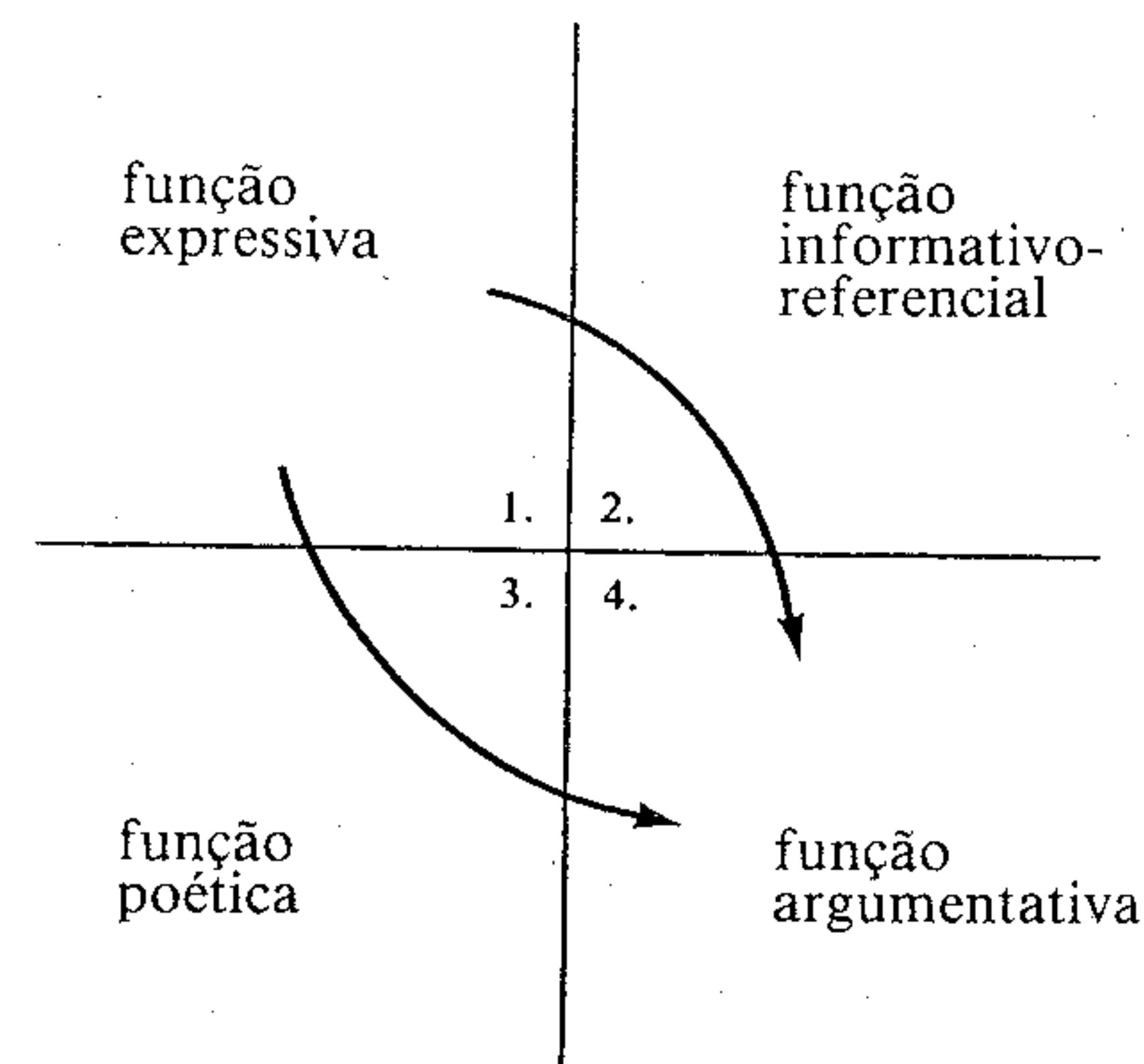
Figura 10.2 — Função da escrita.

Os textos podem, enfim, ser classificados com base em sua função escolar. Na prática da composição escolar atual, a maior parte dos textos se efetiva para fornecer ao professor elementos de julgamento das capacidades do aluno e verificação da aprendizagem de conteúdos específicos de estudo. Na figura 10.3 é indicada, além da função avaliadora, também a função de aprendizagem. É esta última, na verdade, a principal função da composição.

escrita instrumento de aprendizado
1. 2.
3. 4.
escrita objeto de avaliação
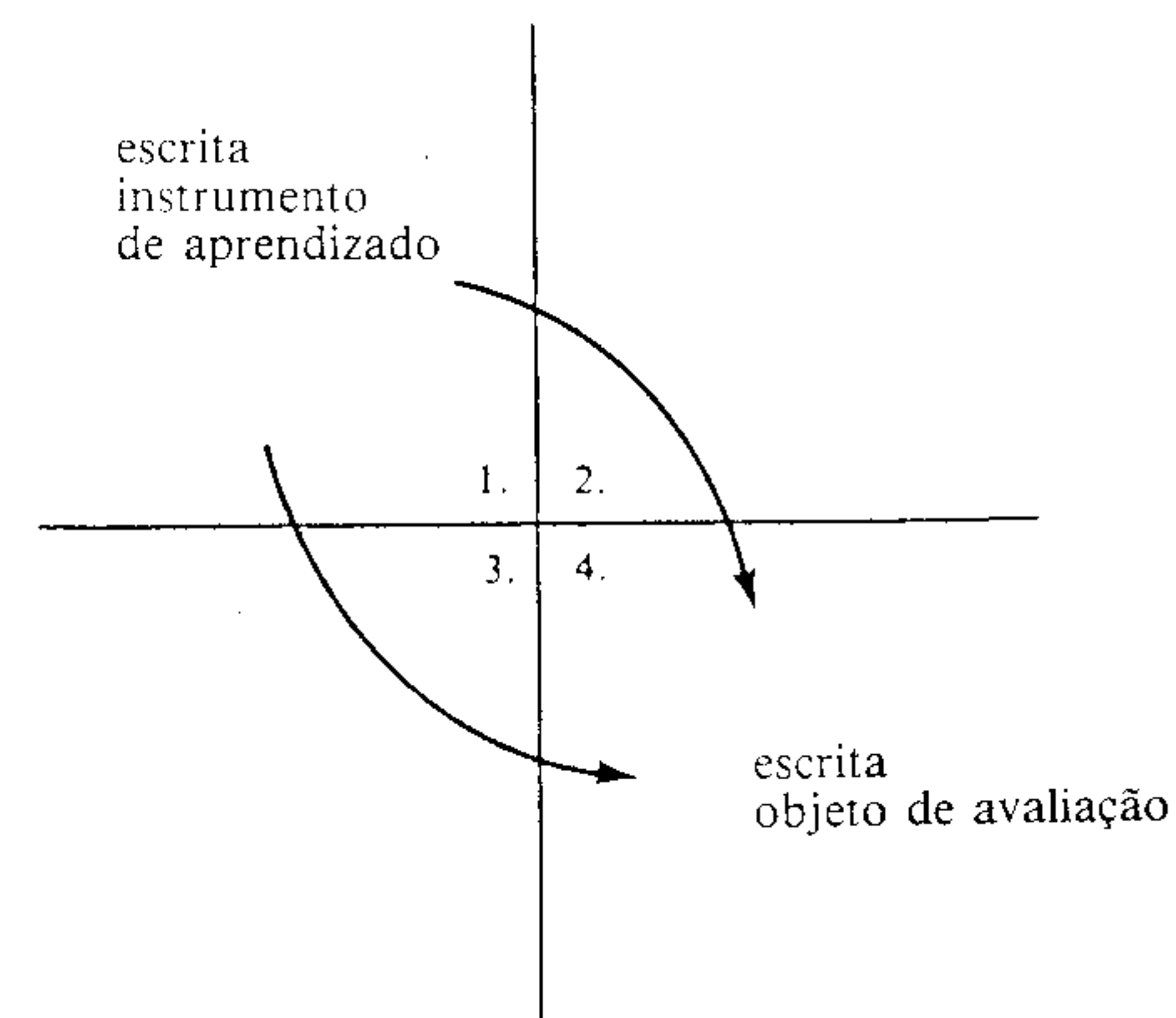
Figura 10.3 — Função escolar da escrita.

10.4 DISTÂNCIA ENTRE O REDATOR E O DESTINATÁRIO

Todo texto pode ser considerado o resultado de um ato comunicativo. Todo ato comunicativo tem um emissor — em nosso caso, o escritor — que envia uma mensagem — no caso, o texto — para um certo destinatário. Os textos podem ser classificados com base nos destinatários para os quais são criados.

Na figura 10.4 aparecem os quatro principais tipos de destinatário: na primeira divisão, o texto é destinado ao próprio autor; na segunda, a leitores de vários tipos, com os quais o redator tem uma relação semiformal; na terceira, aos amigos, com os quais o redator tem uma relação íntima; na quarta divisão, ao professor, com o qual o redator-aluno mantém uma relação formal e que, além de tudo, desempenha o papel de avaliador. Ainda na figura 10.4 as flechas mostram as dificuldades progressivas que o estudante encontra ao passar de textos como o diário, onde escreve para si mesmo, ao ensaio, onde escreve de modo formal para o professor-avaliador.

próprio autor | vários leitores

1. | 2.

3. | 4.

amigos | professor
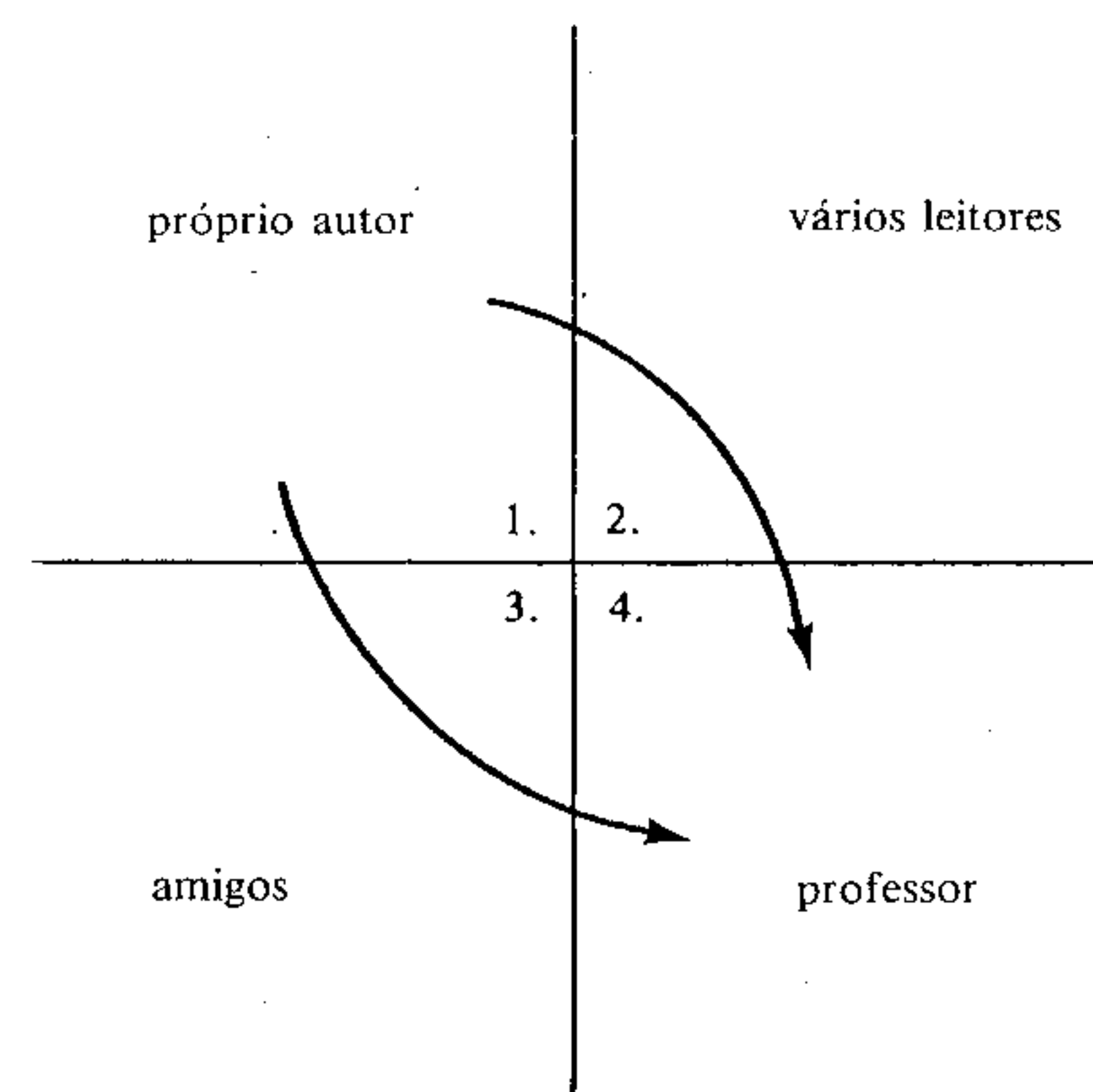
Figura 10.4 — Destinatário do texto.

15.5 DISTÂNCIA ENTRE O REDATOR E O OBJETO DO TEXTO

A relação entre o redator e o objeto do seu texto pode ser medida com base na distância física, psicológica e temporal. Quando o escritor trata de algo que está acontecendo no momento em que escreve, ele se encontra numa situação de proximidade física, psicológica e temporal com o objeto; se trata de um objeto com o qual não teve experiência direta, ele se encontra numa situação de distanciamento físico, psicológico e temporal.

A figura 10.5 mostra quatro diferentes relações. No primeiro quadrante, o objeto é algo que está acontecendo; o redator cumpre uma operação de registro (típica do diário). No segundo, o objeto é algo já acontecido. Neste caso, a distância entre o redator e o objeto é maior; trata-se de uma distância predominantemente física e temporal. Quanto à distância psicológica, ela não é especificada; o objeto do texto pode referir-se a algo ocorrido com o redator no passado (no relato de férias ou de uma excursão), ou a algo acontecido no passado, mas não com o redator (no relato de fatos históricos). Também fazem parte

presente | passado e costumeiro

1. | 2.

3. | 4.

fantástico | discurso sobre o que pode, poderia ou poderá acontecer

Figura 10.5 — Objeto do texto.

da segunda divisão as descrições de situações costumeiras, de generalizações e de estereótipos.

No terceiro quadrante, o objeto é fantástico, não é um acontecimento em sentido concreto. O objeto tem a ver com o mundo interior do redator e não com a sua relação com o mundo exterior. Nesse caso, a distância entre o redator e o objeto é apenas física, na medida em que o redator atinge a si mesmo no momento em que escreve (proximidades psicológica e temporal). Como exemplo de um texto fantástico temos a fábula.

No último quadrante, o objeto é algo que pode, poderia ou poderá acontecer. A distância entre o redator e o objeto é, neste caso, máxima; trata-se de objetos distantes física e temporalmente do redator, com os quais ele pode ou não ter experiência direta. Fazem parte desse quarto quadrante as especulações e as argumentações, próprias das dissertações.

10.6 SÍNTESE DAS CATEGORIAS DE CLASSIFICAÇÃO

A figura 10.6 apresenta um quadro sintético que permite visualizar num único diagrama os vários critérios de classificação dos textos. A figura mostra as dificuldades progressivas no percurso em direção ao quarto quadrante, que representa a
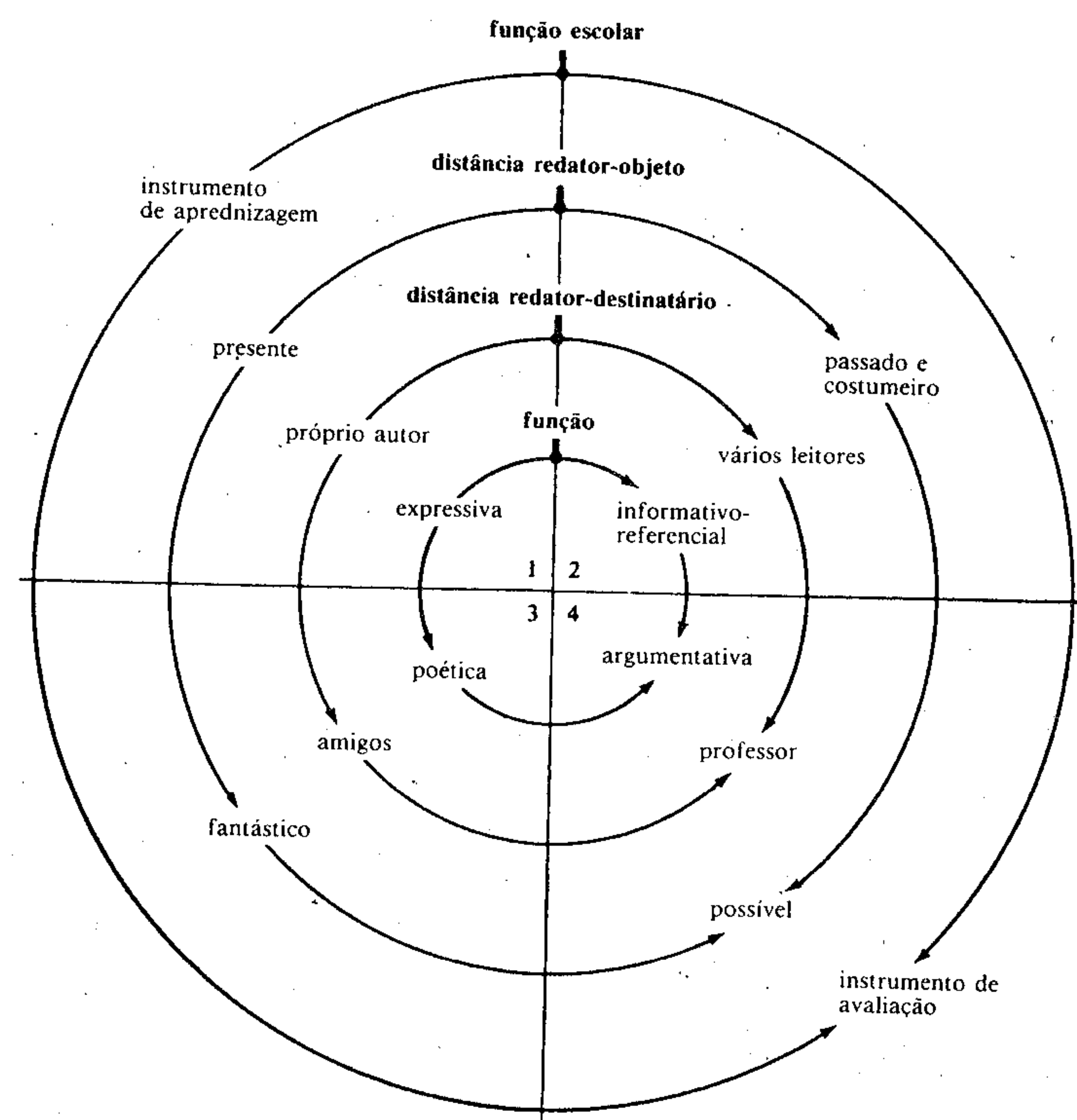
Figura 10.6 — Composição das divisões.

área de maior dificuldade. A superposição dos vários critérios de classificação dos textos é apenas uma sugestão de tendência e não se aplica necessariamente a todos os casos; é possível que textos de tipo informativo-argumentativo tenham por destinatários os amigos e não sejam utilizados como instrumento de avaliação.

A figura 10.7 resume as características dos vários gêneros textuais, retomando para cada um deles os critérios de classificação adotados.

	Função da escrita				Destinatário		
	expressiva	poética	informativo-referencial	informativo-persuasiva	si mesmo	amigos	professor
Monólogo	×	×			×	(×)	
Diálogo	×	×			×	×	
Diário	×		×		×		
Carta	×		×			×	
Autobiografia	×	×	×		×	×	
Relatório			×			×	×
Telegrama			×			×	
Anotações			×		×		
Roteiro			×				
Resumo			×		×		×
Crônica			×			×	
Relatório			×			×	
Definição			×			×	
Regulamento (lei)			×			×	
Poesia		×				×	
Conto		×				×	
Fábula		×				×	
Normas		×	×			×	
Provérbio		×				×	
Epitáfio		×				×	
Piada		×				×	
Esquema		×	×			×	
Editorial			×	×		×	
Ensaio			×	×			×
Comentário			×	×			×

	Relação emissor/destinatário		Distância emissor/objeto				Função escolar	
	íntimo	formal	presente	fantástico	passado costumeiro	futuro possível	aprendizado	avaliação
Monólogo	×		×	×			×	
Diálogo	×		×	×			×	
Diário	×		×				×	
Carta	×	(×)	×		×		×	
Autobiografia	×			×	×		×	
Relatório		×			×			×
Telegrama	×	(×)	×				×	
Anotações	|	|	×				×	
Roteiro	|	|	×				×	
Resumo		×	×		×			×
Crônica		×	×		×		×	
Relatório		×	×				×	
Definição		×			×		×	
Regulamento (lei)		×			×		×	
Poesia	×			×			×	
Conto	×		×	×	×		×	
Fábula	×			×	×		×	
Normas	×			×	×		×	
Provérbio	×			×	×		×	
Epitáfio	×			×			×	
Piada	×			×			×	
Esquema	|	|		×			×	
Editorial		×			×	×	×	
Ensaio		×			×	×		×
Comentário		×			×	×		×

Figura 10.7 — Características dos gêneros textuais.

11

CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO SOBRE A ESCRITA

Para construir um *currículo didático* em qualquer tipo de ensino, é necessário propor objetivos que sejam atingidos gradativamente, levando-se em conta que as capacidades dos jovens estão relacionadas com sua idade, seu desenvolvimento individual e ritmo de aprendizagem. Escrever requer diferentes tipos de capacidade; algumas estão ligadas ao domínio do uso da linguagem; outras, ao controle do ato comunicativo realizado com o texto; outras, enfim, a processos cognitivos mais gerais (Parisi, 1972; Gregg, 1980).

A análise das capacidades necessárias à escrita ocupa-se sobretudo das capacidades de tipo lingüístico. Na realidade, estas capacidades se desenvolvem muito rapidamente na história da evolução dos jovens, em conexão com as capacidades de produção oral. A criança que entra no curso primário já domina muito bem a língua falada e seu aprendizado começa pelos aspectos mais técnicos da língua escrita: a caligrafia e a ortografia. Há um período de tempo em que esses aspectos materiais da escrita ocupam totalmente a criança.

Alguns pedagogos reafirmam a importância de as crianças enfrentarem logo o problema da composição (Taylor, 1983); outros insistem no desenvolvimento por mais tempo da língua falada, deixando para a segunda parte do curso primário o trabalho intenso com a língua escrita. Na verdade, é possível obter resultados interessantes na didática da escrita alternando-se o trabalho da língua escrita com o da língua oral. Nesse

ponto, provou-se que a capacidade de compor das crianças aumenta sobremaneira quando elas são convidadas a falar longamente sobre o assunto dos seus textos (Kroll, 1981).

Nos seus primeiros textos, a criança tende a transcrever fielmente as palavras da língua falada. Logo ela se vê obrigada a fazer um ajuste: a língua oral é rica de palavras redundantes que podem ser abandonadas sem que isso mude o sentido global. É aí que se dá o corte entre língua oral e língua escrita. A criança aprende que o texto não tem uma resposta imediata como a comunicação oral e que, por isso, deve ser planejado no seu todo antes de ser escrito. Há, depois, todos os problemas lingüísticos ligados ao uso de construções e palavras próprias do texto escrito. Várias pesquisas mostraram que o uso de frases subordinadas e mais longas é mais freqüente na proporção em que aumentam a idade e a experiência (Odell, 1977).

Outras pesquisas (Kroll, 1981) mostraram que a vontade que a criança tem de escrever é maior que sua vontade de ler. É a escola que, com seus métodos pouco estimulantes, freqüentemente tolhe o entusiasmo e o prazer de escrever.

A produção lingüística escrita é analisada no âmbito do esquema geral da comunicação. O British Council, modelo das melhores pesquisas sobre o desenvolvimento das capacidades de escrita (Britton, 1975), realizou um estudo sobre o desenvolvimento da capacidade de diferenciar funções e destinatários de um texto conforme a idade dos alunos (dos onze aos dezoito anos). Nesse estudo, os textos são classificados segundo as três funções: expressiva, informativa e poética. Verifica-se que a função expressiva é aprendida mais rapidamente e é empregada já antes dos dez anos, mas de fato aparece em bem poucos textos escolares dos alunos com mais de dez anos. A função predominante, que cresce com a idade até superar oitenta por cento dos textos de alunos de dezoito anos, é a informática. A análise dos destinatários vê o professor sobretudo como avaliador, como destinatário privilegiado da esmagadora maioria dos textos (cerca de oitenta por cento) para todas as idades examinadas. A capacidade de escrever para um número maior de destinatários, inclusive os colegas, os amigos e os desconhecidos, desenvolve-se entre os quinze e os dezoito anos.

É difícil separar os processos cognitivos em jogo na escrita dos processos utilizados nas outras atividades. As pesquisas sobre o desenvolvimento das capacidades classificatórias talvez sejam as mais interessantes. A criança, desde que nasce, desenvolve gradativamente a capacidade de identificar semelhanças entre os objetos, depois reagrupá-los por classes, empregando no início só um critério de classificação; só mais tarde, por volta dos quinze-dezesseis anos, é que adquire a capacidade de identificar mais critérios de classificação dos objetos, dando-se conta também de que os critérios são relativos e não absolutos (Lowery, 1981).

O desenvolvimento das capacidades classificatórias é representado pela figura 11.1. Para escrever ensaios argumentativos complexos, é necessário ter a capacidade de reagrupar, segundo esquemas sofisticados, não só os objetos mas também as próprias idéias.

Idade 3 8 12 16

Capacidade de dar um nome a objetos

Capacidade de reagrupar objetos

Capacidade de classificar

Capacidade de reclassificar segundo vários critérios
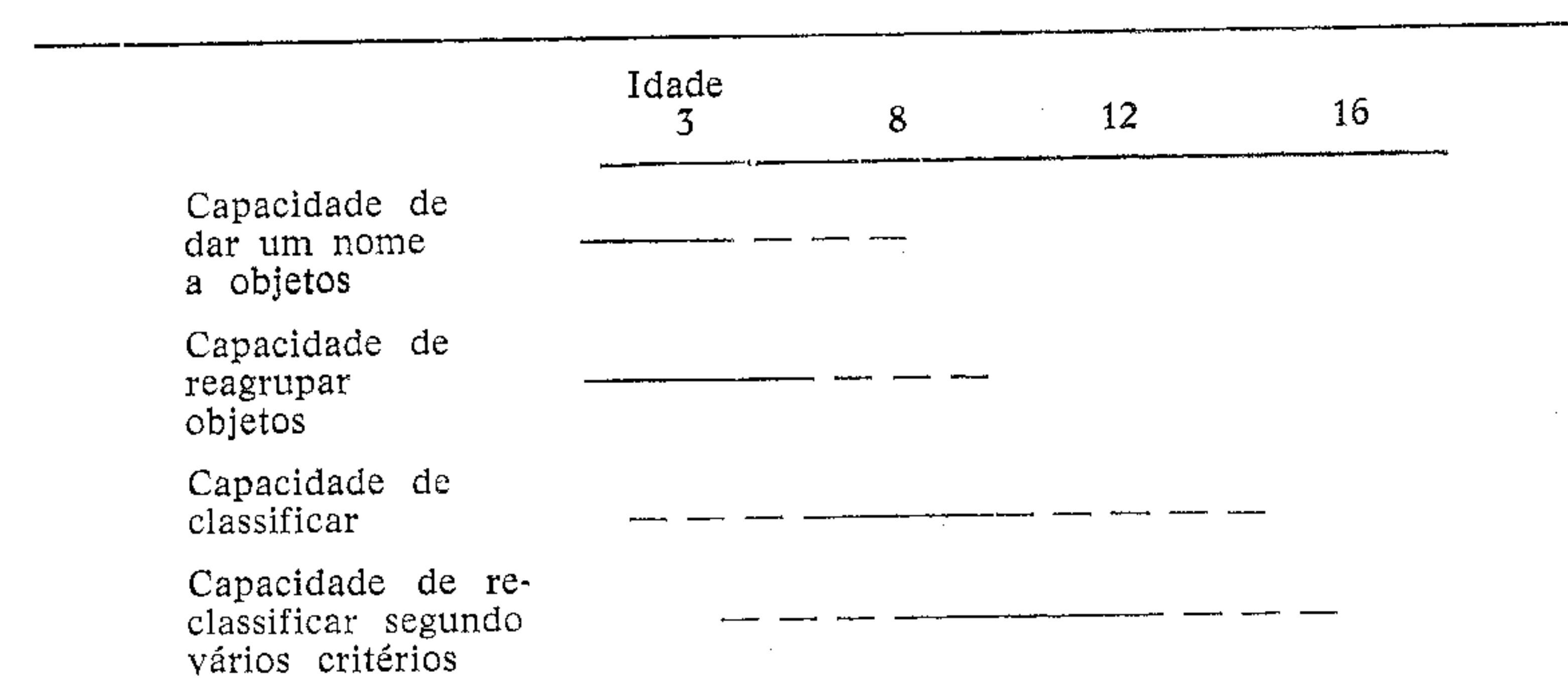
Figura 11.1 — Desenvolvimento das capacidades classificatórias.

Estes estudos podem justificar alguns tipos de erros feitos pelos alunos quando escrevem, principalmente a incapacidade que têm de enfrentar problemas complexos durante o curso primário. O fracasso de certos textos não se deve à falta de informação de base, mas à incapacidade de construir um quadro global, organizando e sistematizando os dados disponíveis, e de usar estratégias argumentativas.

11.1 AS CAPACIDADES EM RELAÇÃO À FUNÇÃO DOS TEXTOS

No capítulo anterior, os gêneros textuais foram estudados subdivididos em quatro grupos de texto, dependendo de sua função: textos expressivos, informativo-referenciais, criativos e informativo-argumentativos. Examinemos agora as capacidades específicas que cada um deles requer. Na figura 11.2, tais capacidades são representadas por círculos e os grupos de textos por retângulos.

O primeiro grupo é o dos *textos expressivos.* Eles exigem duas capacidades de base:

> Saber exprimir-se: *saber nomear os objetos dos quais se pretende falar, saber construir frases simples. Esta capacidade é fundamental para a descrição física dos objetos.*
>
> Saber transcrever: *saber passar para o papel trechos da linguagem falada (de diálogos).*

O segundo grupo é o dos *textos informativo-referenciais.* São textos mais difíceis de desenvolver, já que, além das capacidades de tipo expressivo, exigem que o redator abandone seu ponto de vista e se concentre sobre o objeto do texto. Exigem cinco capacidades básicas:

> Saber ordenar: *saber apresentar objetos de vários tipos numa lista, respeitando a ordem espacial e temporal. Esta capacidade é necessária no relato de uma viagem.*
>
> Saber sintetizar: *saber hierarquizar por importância e reduzir o número das informações disponíveis. Esta capacidade é essencial, por exemplo, para os resumos e as anotações.*
>
> Saber definir: *saber apresentar dados de maneira precisa, sem ambigüidades. Esta capacidade é essencial, por exemplo, para uma definição ou para o enunciado de um teorema.*
>
> Saber explicar: *saber apresentar dados complexos. Os dados podem ser eventos, procedimentos, idéias e problemas. Esta*
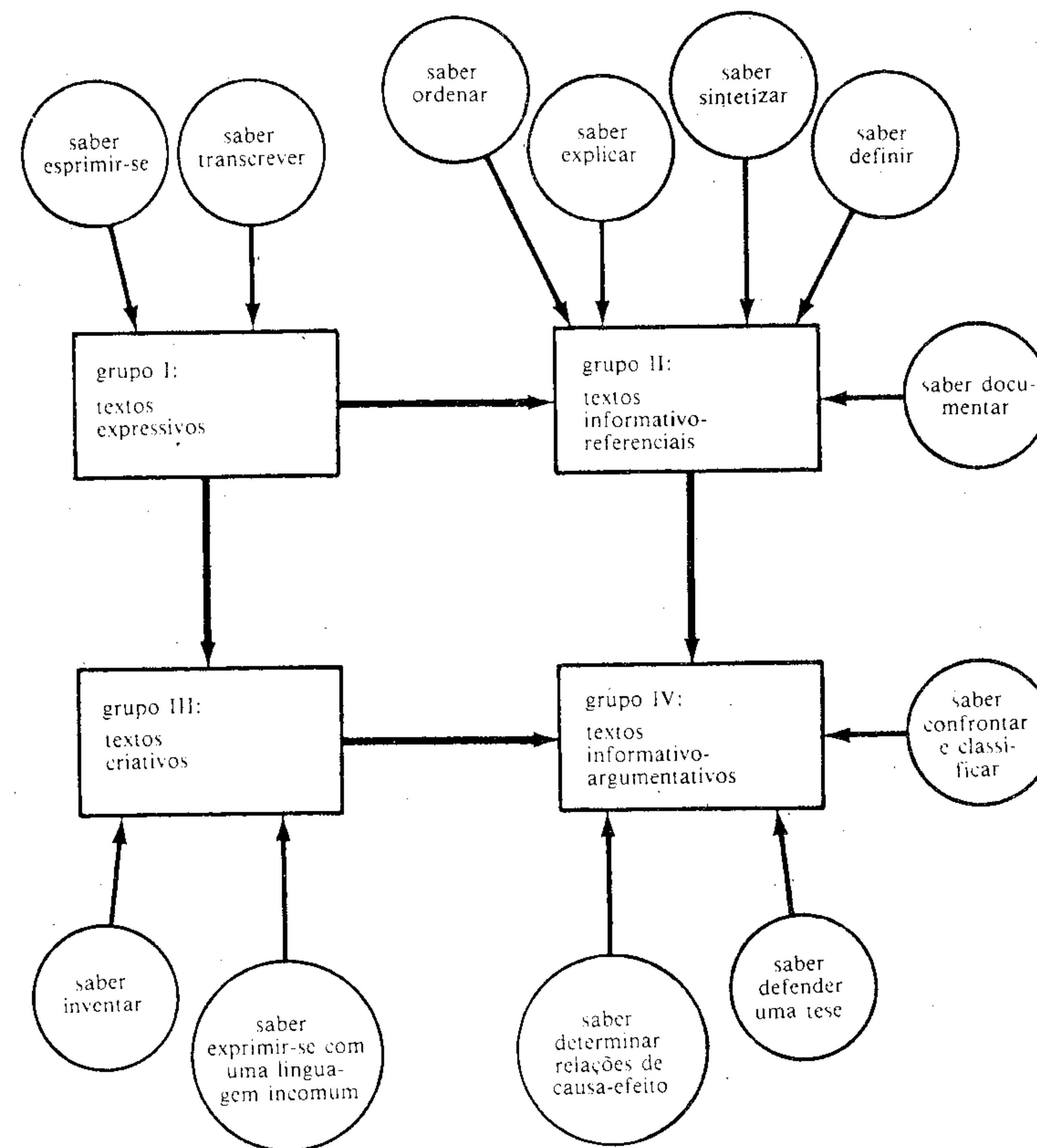
Figura 11.2 — Capacidades exigidas para os quatro grupos.

capacidade é indispensável para descrever uma operação complicada (por exemplo, a troca de um pneu) ou explicar um conceito complexo (o que é o "progresso").

Saber documentar: *saber encontrar a informação necessária em livros e jornais, em bibliotecas e através de entrevistas. Esta capacidade é aproveitada, por exemplo, para a construção de uma bibliografia.*

O terceiro grupo é o dos *textos criativos*. Estão no mesmo nível de dificuldade dos textos informativo-referenciais, ainda que exijam capacidades diferentes:

Saber inventar: *saber brincar com as coisas e as palavras saindo dos esquemas costumeiros e criando personagens, idéias e histórias.*

Saber exprimir-se com uma linguagem original: *saber criar também no nível da linguagem, usando-a de modo novo e imprevisível.*

O quarto grupo é o dos *textos informativo-referenciais*. Esses textos são os mais complicados, devendo ser desenvolvidos só quando já se é capaz de escrever textos dos outros três tipos já citados. As capacidades específicas para esse grupo de textos são:

Saber defender uma tese: *saber apresentar uma opinião própria, refutando as idéias que se opõem a ela, utilizando as mais sofisticadas técnicas da argumentação e da lógica. Esta capacidade exige também o conhecimento das técnicas da persuasão e os diversos esquemas do raciocínio dedutivo e indutivo.*

Saber determinar relações de causa e efeito: *saber apresentar os termos do próprio discurso, pondo em evidência as relações de tipo causal que há entre eles.*

Saber confrontar e classificar: *saber apresentar as próprias idéias não só individualmente mas também confrontando-as com outras, identificando ainda os critérios de tal operação.*

11.2 METODOLOGIA PARA CRIAR UM CURRÍCULO SOBRE A ESCRITA

Num currículo de língua escrita, os textos expressivos devem ser trabalhados antes porque exigem capacidades redacionais menos complexas. Depois devem vir textos um pouco mais complexos: os informativo-referenciais ou os criativos, em qualquer ordem, na medida em que cada um deles contribui para o desenvolvimento de capacidades muito diferentes. Só após a aquisição das principais características dos três grupos é que se deve trabalhar com textos informativo-argumentativos, que exigem capacidades mais sofisticadas (Mollef, 1983; Camp, 1982; Siegel, 1982).

Para mostrar as relações complexas entre os textos e as capacidades e para deduzir dessas relações a ordem pela qual se deve enfrentar as dificuldades, utiliza-se o gráfico da tabela 11.3.

Um gráfico é uma rede constituída de figuras geométricas e flechas. No gráfico da figura 11.3, são apresentados dois tipos de figuras: retângulos e círculos, indicando respectivamente os gêneros dos textos e as capacidades. São apresentados também dois tipos de flechas: as que vão de um texto a outro indicam que o primeiro texto deve ser trabalhado antes; as que vão de uma capacidade a um texto indicam que ela é necessária à composição do texto. Para o ensino de diferentes gêneros textuais, o gráfico representa as possíveis seqüências que permitem um desenvolvimento das capacidades. Percorrer o gráfico corresponde a dar aos alunos textos do gênero demarcado nos retângulos e, assim, fazê-los adquirir as capacidades indicadas nos círculos. Se são respeitadas as precedências entre os tipos de textos indicados pelas flechas, constrói-se um *currículo gradativo* de gêneros textuais.

O gráfico deve ser percorrido no sentido das flechas, obedecendo à seguinte regra: antes de trabalhar um gênero, é preciso ter percorrido todos os precedentes, seguindo o sentido das flechas. Na prática, esta regra proíbe requerer um texto antes que todos os precedentes sejam passados e antes que todas as capacidades necessárias a eles sejam desenvolvidas.
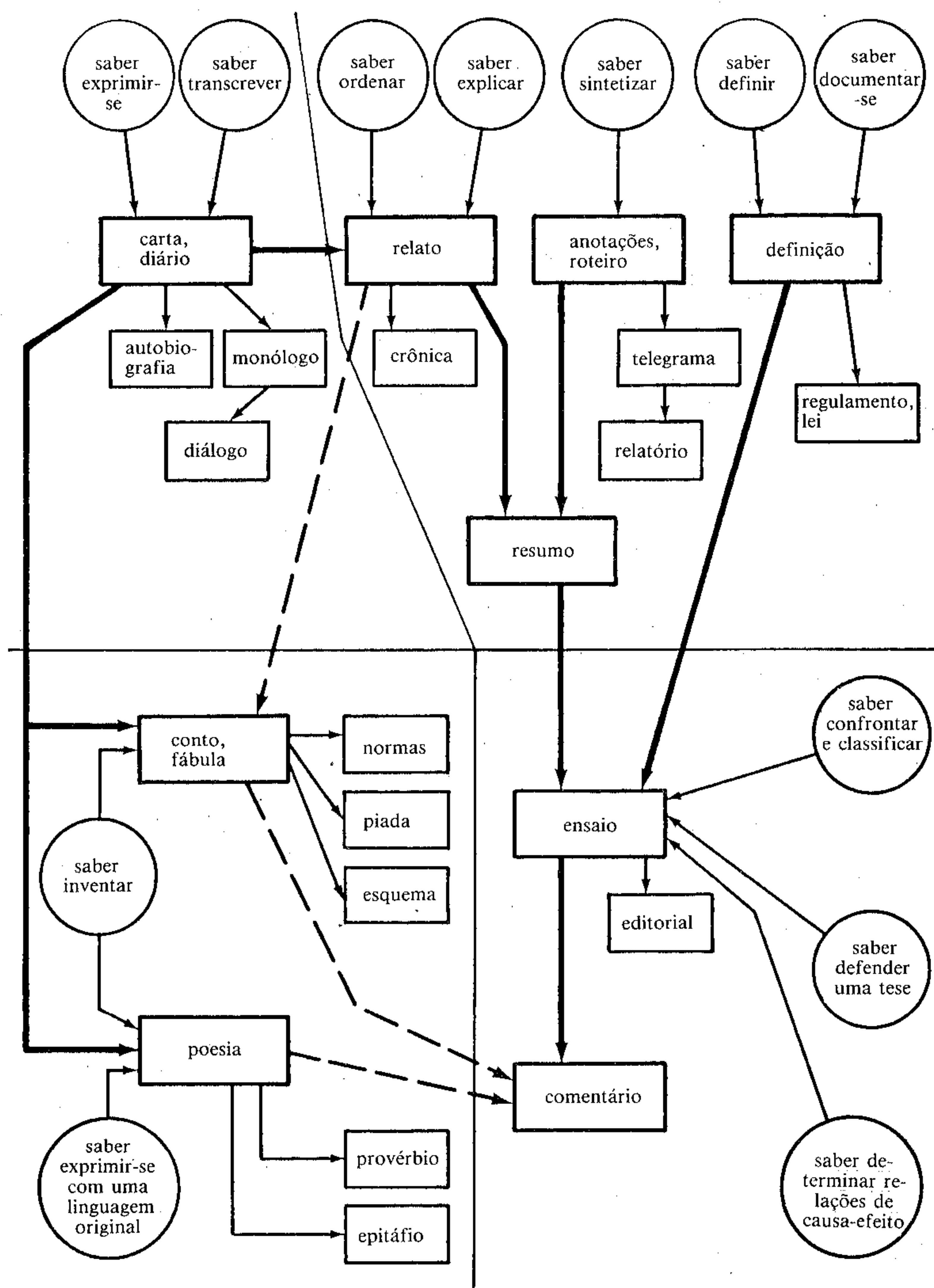
Figura 11.3 — Gráfico das capacidades e dos gêneros textuais.

O gráfico identifica uma ordem parcial no ensino dos textos, parcial na medida em que não distingue uma única regra de precedência entre os gêneros, mas indica várias possibilidades.

De acordo com o gráfico proposto, cada currículo deve começar com a carta e o diário, que exigem apenas as capacidades de "saber exprimir-se" e "saber representar". Depois vêm o relatório, o conto ou a poesia. Observe-se que o professor pode variar dos textos de tipo expressivo para os de tipo informativo-referencial ou de tipo criativo, e até mesmo alternar textos destes últimos tipos.

É claro que cada texto do nosso gráfico exige, além das capacidades que "apontam" para elas, todas as outras capacidades necessárias para textos que precedem o gênero do texto em questão. Assim, o relato exige saber exprimir-se, transcrever, ordenar e explicar; o ensaio requer todas as capacidades, exceto o saber inventar e saber exprimir-se com linguagem incomum.

Os textos que o gráfico apresenta são de dois tipos: fundamentais e secundários. Os fundamentais, demarcados por um enquadramento mais forte, são nove: carta-diário, relato, anotações-roteiro, resumo, definição, conto-fábula, poesia, ensaio e comentário. Os secundários, demarcados por uma linha mais clara, não exigem técnicas e capacidades diferentes das requisitadas aos nove tipos fundamentais e podem ser utilizados como exercícios de reforço. Além disso, o gráfico é dividido em quatro regiões, relativas respectivamente aos textos expressivos, informativo-referenciais, criativos e informativo-argumentativos. Na prática, o gráfico da figura 11.3, que apresenta os gêneros textuais de modo analítico, pode ser considerado um aprimoramento da figura 11.2, relativa aos quatro grupos de textos.

Deve-se observar que no gráfico da figura 11.3, o comentário segue tanto o ensaio (do qual é um caso particular) quanto o conto e a poesia. Para poder realizar um bom comentário de um texto literário, é útil (mas não indispensável) que se tenha alguma experiência com textos criativos; de fato, essa experiência aumenta a sensibilidade e o interesse para os textos literários, o que facilita comentá-los. As flechas consideradas "úteis mas não indispensáveis" vêm indicadas com linha pontilhada.

O gráfico indica uma relação de precedência entre os textos, mas isso não exclui a possibilidade de se retornar a um texto já estudado a fim de aprofundá-lo. Além disso, alternar os gêneros textuais pode tornar a aprendizagem mais agradável.

Um currículo coerente com o gráfico consiste em estudar pela ordem os seguintes gêneros textuais:

> *carta, diário, autobiografia, relato, crônica, conto, piada, normas, anotações, roteiro, telegrama, poesia, provérbio, resumo, definição, lei, ensaio, editorial, comentário*

Esta seqüência respeita as precedências do gráfico da figura 11.3; o currículo prevê a utilização de dezoito gêneros textuais, escolhidos entre os vinte e dois apresentados no gráfico. Todos os gêneros fundamentais fazem parte do currículo, ao passo que só aparecem alguns dos secundários. No currículo, alterna-se o uso de textos informativo-referenciais e textos poéticos. O ensaio é introduzido somente na parte final do currículo, quando as várias capacidades já foram desenvolvidas.

12

TEXTOS PROPEDÊUTICOS À DISSERTAÇÃO

Neste capítulo são examinadas as técnicas de ensino e de produção de textos de tipo expressivo, informativo-referencial e criativo, propedêuticos à dissertação, ou seja, textos preliminares que facilitam a aprendizagem da dissertação. A exposição é menos sistemática e mais sintetizada que no caso do capítulo sobre a dissertação; entretanto, este capítulo é muito útil. Por um lado, trata de alguns textos usados na escola e no trabalho (relato e anotações); por outro, enfoca a importância de outros tipos de textos que são pouco trabalhados na escola (textos criativos).

12.1 TEXTOS EXPRESSIVOS

Os textos expressivos são escritos simples, que não devem obedecer a regras ou modelos e que servem para ajudar o aluno a vencer o medo de escrever. Por isso, não se deve orientar demais a consecução de textos expressivos; a sugestão principal é dar a máxima liberdade a quem escreve.

Os textos expressivos podem ser utilizados para o desenvolvimento da habilidade descritiva. Já vimos que essa é uma habilidade básica, requerida por todos os textos. O trabalho com os textos expressivos pode ainda ter como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de percepção, através do uso dos cinco sentidos na descrição de objetos, lugares, pessoas, assim como de sentimentos e pensamentos pessoais.

Com esse objetivo pode-se pedir aos alunos que escrevam simples diários-crônica e que narrem, com o maior número de detalhes possível, o que se passa a seu redor e suas próprias reações. Os diários podem referir-se a situações mais ou menos fáceis de descrever; o diário mais simples consiste em descrever o que sucede em aula num breve espaço de tempo. O professor pode orientar o trabalho passo a passo, apresentando, por exemplo, o que acontece na aula enquanto se está escrevendo. Pouco a pouco, pode-se continuar o exercício num lugar diferente, que forneça muitos estímulos, como um jardim ou uma avenida. Uma idéia é fazer um diário de tudo o que acontece num espaço de meia hora, insistindo não só na descrição dos fatos mas também dos lugares e das sensações. Enfim, pode-se pedir diários de situações mais difíceis de descrever, como de um lugar fechado em que se está só (Ylvisaker, 1982; Griffith, 1982).

Um outro texto simples de tipo expressivo é aquele que transcreve diálogos dos quais os alunos participam ou apenas assistem. Por exemplo: "Uma discussão com minha mãe", "Um telefonema entre amigos". Do mesmo modo é possível transcrever monólogos, sendo preciso transformar os próprios sentimentos e pensamentos em palavras. Exemplo: "O que penso quando estou bravo".

12.2 TEXTOS INFORMATIVO-REFERENCIAIS

Os textos informativo-referenciais mais usados na escola são: o resumo, as anotações, o relatório e a pesquisa.

12.2.1 O RESUMO

Resumir um texto significa criar um novo texto mais curto, utilizando somente as informações mais importantes do texto original. Sobre esta questão há, entretanto, algumas divergências: quando o jornal *L'Espresso* ("Elogio do resumo", 17 de outubro de 1982) pediu a doze escritores, jornalistas e críticos literários que resumissem em quinze linhas datilografadas uma obra literária a sua escolha, alguns apresentaram efetivamente

só os fatos principais do texto, criando uma ficha parecida com as que se encontram nas enciclopédias e nos manuais de literatura. Outros, ao contrário, apresentaram pouca coisa do "conteúdo" do texto e escreveram um comentário crítico. Nenhum dos escritores expôs uma teoria do resumo, mas é possível perceber que tinham concepções diferentes sobre ele. Umberto Eco, autor de uma breve introdução dessa pesquisa, observa que o resumo de um romance é sempre pessoal porque, neste caso, não se trata só de "selecionar fatos", mas de "pronunciar implicitamente um juízo crítico".

Calvino, em *La Republica* ("Pouco papo!", 22 de outubro de 1982), comparou os resumos dos doze escritores e inaugurou uma discussão: existe diferença entre resumo e comentário? Ao selecionar as informações que consideramos mais importantes, não estamos fazendo um comentário? Um resumo deve ser fiel à linguagem e ao estilo do texto original? É preciso citar apenas os fatos muito gerais ou convém apresentar também algum detalhe que lembre a atmosfera do texto?

Calvino distingue claramente o comentário do resumo. O primeiro enfoca principalmente o julgamento que quem escreve formula do texto; é um breve ensaio crítico. O segundo deve conservar também os aspectos formais e estilísticos do texto original. A utilidade do resumo, segundo Calvino, reside no fato de que ele, ao contrário do ensaio, "nos obriga a deixar de lado as facilidades do léxico intelectual e a observar os textos internamente antes de definí-los de fora".

Já que uma seleção de elementos do texto é necessariamente fruto de uma certa arbitrariedade, é possível concluir que um resumo e um comentário não devem ser considerados dois tipos de textos totalmente diferentes, mas como dois extremos de um *continuum*, que apresenta cada vez menos elementos do texto original e cada vez mais elementos que mostram a personalidade de quem escreve. Portanto, veremos o resumo como um texto que reelabora o texto original, reduzindo seu comprimento. Neste caso, o autor se coloca em segundo plano e se esforça para ser objetivo, no intuito de criar uma síntese coerente e compreensível.

A operação de resumir um texto pode ser subdividida em duas fases separadas: a compreensão do texto e a sua reelaboração num novo texto.

Compreensão do texto

Compreender um texto significa não só entender as frases uma por uma, literalmente, mas também captar as conexões entre elas e a coesão total do texto.[1] A compreensão do texto se dá através de dois processos diametralmente opostos, porém realizados paralelamente: o processo da análise do texto e o processo de conexão das informações através de nosso conhecimento de mundo. Por isso, são possíveis dois métodos distintos para a compreensão de um texto: o método analítico e o método comparativo.

a. Método analítico

Este método é típico de quem não conhece quase nada do assunto a ser analisado e de quem não tem familiaridade com as técnicas do resumo. Quem usa este método lê o texto parágrafo por parágrafo, sempre atento a compreender a relação entre as frases e prestando muita atenção às locuções adverbiais e às conjunções ("já que", "por isso", "de fato", "em primeiro lugar" etc.). A redação do resumo é geralmente iniciada antes da leitura do texto todo, já que se faz parágrafo por parágrafo, refletindo fielmente a estrutura do texto original.

b. Método comparativo

No método comparativo, lê-se o texto prestando atenção à sua estrutura geral e às informações que respondem a nossas

1 Ver Conte, 1974, e Dressler, 1974. No livro de Conte observar especialmente a lista de tipos de procedimentos de textualização proposta nas páginas 70-73, que pode ser empregada para ensinar aos alunos as relações entre dois enunciados que fazem parte de um texto. No livro de Dressler, pode-se utilizar com os alunos todo o segundo capítulo, sobre a gramática do texto, páginas 29-130.

expectativas.[1] Este método é utilizado por quem já conhece o assunto do texto original e quer, portanto, completar sua visão do problema, possivelmente com uma leitura rápida. Um trecho é compreendido com base nas próprias expectativas, utilizando um ou mais dos "pacotes" de dados ou esquemas que constituem a memória. De fato, a memória não é constituída por elementos separados entre si, mas conserva as informações agrupadas por assunto, segundo generalizações, esquemas e experiências pessoais.[2] Para ler, compreender e resumir rapidamente, é preciso religar ao texto esses pacotes de informações já memorizadas.[3] Por exemplo, um aluno que tem uma certa experiência de estudo da literatura utilizará na síntese das características de um movimento literário o quadro que terá construído sobre os aspectos principais de um movimento literário qualquer: quando começou, onde se desenvolveu, se sofreu influência de movimentos de outros países, quem são seus representantes, quais são as temáticas recorrentes etc. Ao fazer o resumo, o aluno passará rapidamente pelas páginas, lembrando-se de algumas perguntas genéricas sobre o problema e tentando respondê-las.

Reelaboração do texto e construção de um resumo

Damos agora algumas regras para a realização de um resumo simples. São regras de tipo analítico que podem ser

1 Ver os diversos trabalhos que vêem a compreensão de textos como construção de uma rede de conhecimentos adequada, o que inclui também a identificação dos objetivos primários e secundários de cada segmento do texto Shank (1977), Rumelhart (1981) e Parisi (1979). Neste último, observar principalmente o capítulo de A. Devescovi e M. Micelli: "Sobre o resumo".

2 Fazer perguntas a si mesmo no decorrer da leitura e do estudo é uma das técnicas fundamentais para aumentar a compreensão. Ver Rowntree (1979), um pequeno e esquemático manual, mas rico em anotações utilizáveis de imediato. Entre os livros publicados nos Estados Unidos há Herber (1978), com um recorte retórico e Weaver (1982) e Wood (1982), com conselhos práticos.

3 Ver os trabalhos sobre a compreensão e a memória dos psicólogos cognitivistas. Por exemplo Rumelhart (1977) e os vários trabalhos do Rumelhart (1981).

aplicadas a um texto bem simples e restrito e utilizadas com os alunos como um primeiro instrumento para exercitar resumos. Entretanto, na realização de um resumo complexo como o de um romance, por exemplo, não é possível empregar somente estas regras. Tomemos como exemplo o seguinte trecho:

> *Mário e Luíza foram ontem à noite jantar no restaurante da esquina. Sentaram-se à mesa logo à entrada. Mário comeu* pizza *com cogumelos, um* calzone *recheado e uma fatia de torta de nozes; Luíza comeu creme de espinafre, berinjelas ao forno e salada de agrião. Depois, saindo do restaurante, andando depressa contra o vento frio da noite, atravessaram a rua e voltaram para casa. Procuraram a chave de casa, abriram a porta do prédio, verificaram se havia correspondência para eles e chamaram o elevador; finalmente, se sentaram no sofá de casa, justamente a tempo de curtir num lugar quentinho um filme de Cary Grant que eles acharam muito bom. (117 palavras)*

Eis um exemplo de resumo:

> *Ontem à noite, apesar do frio, Mário e Luíza foram comer fora. Mário fez uma refeição à base de farináceos; Luíza, de vegetais. Depois voltaram a pé para casa a tempo de ver o filme de Cary Grant. (38 palavras)*

Vejamos quatro regras de base utilizadas no resumo anterior (Marcello, 1983); (Caffi, 1982) e (Corno, 1982):

Cancelamento: é possível cancelar as palavras que se referem a detalhes, quando esses não são necessários à compreensão de outras partes do texto. No resumo, esta regra foi utilizada para cancelar "sentaram-se à mesa logo à entrada" — já que este particular não tem nenhuma importância para o todo do texto.

Generalização: é possível substituir alguns elementos por outros mais gerais que os incluam. No resumo, o termo "farináceos" substitui "*pizza, calzone* e torta" e o termo "vegetais" substitui "espinafre, berinjela e agrião".

Seleção: é possível eliminar todos os elementos que exprimem detalhes óbvios e normais no contexto apresentado. No resumo, deixou-se de lado "saindo do restaurante" porque é óbvio que para voltar para casa depois de ter jantado no restaurante é preciso antes sair dali.

Construção: é possível substituir um conjunto de orações por uma nova que a inclua, se elas representam elementos óbvios no contexto. No resumo, "voltaram a pé para casa" substitui "andando depressa... atravessaram a rua e voltaram para casa".

Enquanto com o cancelamento e a generalização uma parte da informação não é mais recuperável, com a seleção e a construção a informação abandonada é parcialmente recuperável através de nossos conhecimentos.

O primeiro resumo é constituído por trinta e oito palavras, mas pode ser posteriormente abreviado para vinte:

> *Depois de jantar fora, de chinelos, vendo Cary Grant: foi assim a noite de ontem de Mário e Luíza. (20 palavras)*

Este segundo resumo focaliza somente os dois principais acontecimentos, deixando de lado todos os detalhes. Há, entretanto, uma expressão que não aparecia no texto original: "de chinelos". O texto dizia que Mário e Luíza se sentavam no sofá num lugar quentinho; isso pode evocar no leitor uma idéia de relaxamento que foi expressa por uma metáfora criada pelo autor do resumo.

As quatro regras apresentadas acima levam à criação de um texto em que não aparecem elementos de avaliação. Ainda sem fazer comentários, é possível escrever um resumo em que entrem também as nossas reações ao texto. Eis três exemplos desse segundo tipo de resumo:

Mário e Luíza são dois tipos muito normais e entrosados. Ontem à noite, cansados da fatigante jornada de trabalho, passaram uma noite tranqüila no restaurante perto de casa. Luíza, lendo a parte de trás do cardápio que Mário segurava, escolheu um jantar hipocalórico. Fazia frio, eles estavam sem carro e já era tarde, assim foram para casa quase correndo. Por sorte estavam perto. Apaixonados pela série da TV sobre os grandes atores americanos, não queriam perder o início. (76 palavras)

Mário e Luíza, casal entrosado e pouco sociável, passaram ontem uma noite banal entre o restaurantezinho embaixo de casa e a TV. Não escolheram o mesmo tipo de alimentos; os dois têm problemas com a silhueta, mas só ela cuida disso, e assim escolheram com critérios diferentes. Já quanto a correr para casa para ver Cary Grant, estavam plenamente de acordo. (62 palavras)

Mário e Luíza são um jovem casal; não são casados, mas vivem juntos já há alguns anos. Depois das muitas fantasias de vida rica e fantasiosa, na realidade têm uma vida chata: nenhum dos dois gosta de cozinhar e eles acabam saindo para ir ao restaurante embaixo de casa, ruim mas econômico. Depois terminam as noites diante da TV. Ontem não fizeram nada de diferente. (67 palavras)

Em todos esses casos a história foi reconstruída com detalhes plausíveis mas não evidentes no texto original. O efeito é o de três resumos agradáveis, onde transparece a personalidade de quem os escreveu.

Nos cinco exemplos de resumo indicamos o número de palavras. De fato, um resumo deve em geral ser mais completo quanto maior for o número de palavras utilizadas. Na escola, geralmente não se estipula o tamanho de um resumo (deixando assim a liberdade de se usar vinte ou duzentas palavras), mas seria bom dar essa informação. Pode ser útil o exercício de

propor o uso de diferentes números de palavras, para que os alunos exercitem e apliquem as regras de cancelamento, generalização, seleção e construção de modo progressivo.

12.2.2 ANOTAÇÕES

Para tomar notas, assim como para resumir, selecionam-se as informações do texto original, reduzindo-lhes o comprimento. As notas ou anotações são um material de trabalho de uso exclusivamente pessoal. Enquanto o resumo conserva a forma de um texto, as notas podem ter também outros formatos. Para facilitar, esquematizamos três modos fundamentais para tomar nota (Maimon, 1981; Rowntree, 1979; Stone, 1972):

a. Pequenos resumos: Neste caso, as notas não diferem do resumo; mesmo se às vezes as diversas partes de uma página de notas não são inter-relacionadas, nas anotações por pequenos resumos aparecem orações completas com sujeito, verbo e complementos, conjunções e preposições.

b. Palavras-chave: Neste caso, as conotações não são feitas por meio de frases completas, mas de palavras significativas selecionadas com cuidado: as palavras-chave. Recorre-se a estas, pois, para aludir inclusive a conceitos complexos. Neste tipo de anotações, fatos e idéias são registrados de maneira esquemática; no entanto, a compreensão dos esquemas depende da memória de quem os faz. Na verdade, as anotações baseadas em palavras-chave em geral são indecifráveis por outras pessoas que não seu autor. Para se pôr em evidência as relações entre as palavras-chave usam-se com freqüência flechas e outros sinais.

c. Mapas: Neste caso, as notas são organizadas num mapa que aproveita a dimensão da folha. Este terceiro modo de tomar nota emprega também frases esquemáticas e palavras-chave, mas o mapa mostra graficamente as correspondências e as hierarquias entre as palavras.

A atividade de tomar notas pode ser usada não só para síntese de textos escritos mas também, e principalmente, para aulas. Como exemplo de notas tomadas em tal contexto, vejamos os apontamentos de uma aula sobre os métodos da crítica literária numa classe do terceiro ano colegial. Os alunos tomaram nota utilizando, a sua escolha, ou o método por pequenos resumos ou o método por palavras-chave. Num segundo momento, sempre na escola, foi pedido aos alunos que utilizassem o outro método a partir das anotações feitas durante a aula. Na tabela 12.1 são apresentadas as anotações feitas com os dois métodos por um estudante.

Os métodos por pequenos resumos e por palavras-chave apresentam qualidades e defeitos. As anotações por palavras-chave evidentemente são mais sintéticas que as por pequenos resumos, que exigem uma anotação mais rápida, principalmente quando o professor explica rapidamente ou a aula é rica em dados. As anotações por pequenos resumos são, no entanto, as

Anotações por palavras-chave	Anotações por pequenos resumos
Crítica sociológica análise: sociedade → obra obra → leitores	A crítica sociológica analisa a relação entre a obra e a sociedade e o sucesso que a obra teve entre seus leitores
Crítica psicológica e psicanalítica: autor ↔ obra	A crítica psicológica e a psicanalítica põem em relevo a relação entre o autor e a obra
Crítica estrutural e semiótica: obra em si	A crítica estrutural e semiótica ocupa-se em analisar a obra em si sem introduzi-la no quadro histórico ou relacioná-la à personalidade do autor
Crítica histórica: literatura e correntes literárias ↔ obra	A crítica histórica procura inserir uma obra no contexto histórico-literário analisando como a obra é afetada por isso
Crítica estilística e das variantes: história de uma obra	A crítica estilística e das variantes estuda as várias fases de escrita de uma obra e a sua linguagem

Tabela 12.1 — Comparação entre as anotações tomadas em aula, organizadas por palavras-chave e por pequenos resumos.

mais úteis quando as notas devem ser utilizadas depois de algum tempo; elas conservam um significado não-ambíguo, enquanto o sentido dado às flechas e aos sinais gráficos das anotações por palavras-chave pode ser esquecido depois de certo tempo.

Quando, por falta de tempo ou por praticidade, as anotações são tomadas por palavras-chave, convém em pouco tempo reelaborá-las, transformando-as em períodos completos; só assim será possível reutilizar as anotações depois de muito tempo. Se a intenção for completar posteriormente as palavras-chave, é muito útil deixar grandes espaços em branco para poder acrescentar as frases sem ter que reescrever tudo completamente.

12.2.3 O RELATÓRIO

O relatório é um texto que apresenta eventos ou informações retirados de livros, sendo importante não só a escolha das informações mas também a sua apresentação. No relatório, ao contrário da pesquisa, as fontes são claras: não é o caso de se procurar informações, mas apenas de apresentá-las. Do ponto de vista da composição final do texto, todavia, relatório e pesquisa têm muitos pontos em comum. Eles se diferenciam do diário e do resumo, já que a informação é apresentada com base numa organização interna e autônoma, enquanto a apresentação das informações no diário depende da sucessão dos acontecimentos e no resumo depende da estrutura do texto original. Enfim, o relatório se diferencia do ensaio na medida em que presta atenção especial à escolha, à exatidão e ao modo de apresentar a informação, deixando em segundo plano as opiniões de quem escreve, as quais, por sua vez, são o elemento mais importante do ensaio (Masoni, 1979).

Já que um bom relatório requer que as informações sejam bem estruturadas, é necessário desenvolver um certo trabalho de planejamento antes de começar a escrever. Para aprender a estruturar relatórios, convém conhecer alguns esquemas fixos de apresentação da informação. Esses esquemas serão usados, no início, de modo mecânico. Com o tempo os alunos aprendem a construir esquemas próprios. Vejamos o exemplo de dois esquemas de relatórios clássicos: uma excursão e um filme.

Esquema para o relatório de uma excursão:

a. Por que, quem e como organizou a excursão.
b. O que eu esperava da excursão.
c. Crônica da excursão.
d. O que me impressionou mais.
e. Em que a excursão foi diferente do esperado.
f. Significado e balanço da excursão.

Esquema para uma resenha crítica de um filme:

a. Síntese da história do filme.
b. Análise da construção da história e da época em que ela se desenvolve (há flash-back?*, passam-se anos ou apenas um dia? etc.).*
c. Descrição das personagens principais.
d. Descrição dos lugares principais.
e. Interpretação da história.
f. Descrição das técnicas de filmagem utilizadas.
g. Análise da interpretação.
h. O que me impressionou mais e por quê.

Para elaborar uma resenha crítica de um filme utilizando este esquema é necessário fornecer dados sobre o assunto. No caso das técnicas de filmagem, deve-se previamente analisar alguns problemas, tais como os movimentos básicos da câmera, os vários tipos de enquadramento das cenas (primeiro plano, tomada geral etc.) e os diversos usos da cor.

Os textos elaborados a partir de esquemas como esses são geralmente pouco originais, mas permitem que os estudantes aprendam a fazer relatórios. Num segundo momento, pode ser interessante inventar junto com os alunos esquemas para outros tipos de relatórios mais complexos: a apresentação de um livro, de uma exposição, de uma experiência de química, de um programa de televisão. Enfim, cada aluno pode engendrar um novo tipo de esquema, adequado a um novo tipo de relatório.

Um outro exemplo típico de relatório apresenta os fatos da atualidade. Pode-se pedir aos alunos que imaginem ser

enviados especiais de um jornal e que apresentem da maneira mais clara possível os vários aspectos de algum evento. É importante escolher um assunto sobre o qual se possa achar facilmente artigos no jornal para analisá-los com os alunos.

Em certa ocasião, pedi a meus alunos que elaborassem um relatório-artigo sobre um terremoto que havia ocorrido numa cidade e sistematizassem as várias discussões que aconteceram na época. Cada aluno escolheu nos jornais um artigo sobre esse problema e o apresentou em aula. A partir disso, toda a classe construiu o seguinte esquema:

a. Causas do terremoto na região.
b. Efeitos do terremoto; dano às pessoas e às coisas.
c. Quadro das providências adotadas para resolver a situação dos desabrigados.
d. Quadro das medidas políticas para resolver a situação dos desabrigados.
e. Problemas psicológicos do homem desabrigado; reações das pessoas.
f. A solidariedade das pessoas.

12.2.4 A PESQUISA

A pesquisa é um texto que requer um trabalho complexo de seleção de informações. Além disso, como no relatório, é preciso estruturar e apresentar bem a informação colhida. Em nossa escola, as pesquisas são quase sempre inúteis. Os alunos pouco aprendem e os professores têm má vontade em corrigi-las porque, na verdade, elas não passam de um exercício de cópia. Em geral, o aluno se limita a pular ocasionalmente algumas linhas e a resumir outras. O fracasso das pesquisas escolares deve-se ao fato de que todas as características e as técnicas de base de uma verdadeira pesquisa não são ensinadas na escola.

Há dois requisitos fundamentais para a elaboração de uma boa pesquisa: saber com clareza quais são seus objetivos e possuir um método para pesquisar. Não é possível iniciar uma pesquisa sem ter antes uma necessidade, uma curiosidade, um problema a ser resolvido.

Suponhamos que se queira fazer uma pesquisa sobre a situação da mulher no Brasil. É necessário pensar em perguntas concretas sobre a questão: se e quanto a mulher estuda, se pode movimentar-se livremente, se pode escolher o marido, que trabalhos exerce, como é o cotidiano de uma mulher rica e de uma pobre. Se os alunos não têm experiência, convém anotar essas perguntas que servem de roteiro à atividade de pesquisa. Pouco a pouco, na medida em que se adquire informações, as perguntas poderão mudar ou se enriquecer. Depois que as perguntas estiverem definidas, começa a pesquisa propriamente dita: a seleção e leitura de livros ou jornais e entrevistas de pessoas. Durante todo o trabalho de seleção as informações são anotadas, pois servirão de base para a consecução do texto. Terminado o trabalho, o pesquisador experiente escreve um ensaio no qual apresenta o balanço de todas essas atividades, geralmente sem expor as diversas fases pelas quais passou. Para o aluno, este é um trabalho bastante complexo; sugerimos, por isso, que se construa o texto final de modo mais simples, estruturando-o nas seguintes partes:[1]

a. *O que se sabe do problema objeto da pesquisa antes de começá-la.*

b. *O que se procura e por que motivo. Esta seção inclui uma série de perguntas.*

c. *A história da pesquisa, onde se mencionam todos os problemas que precisaram ser solucionados para responder às perguntas do item b. Esta seção deve ser um verdadeiro diário que inclua partes descritivas e narrativas, entrevistas e apresentações dos vários estados de ânimo pelos quais se passou.*

d. *O que se aprende com a pesquisa; quais são as respostas às perguntas do item b.*

1 Nos Estados Unidos, o texto no qual são apresentadas não só as conclusões da pesquisa mas também sua história, com as reações pessoais do pesquisador, é chamado de *I-search paper*. O texto *I-search* está gradativamente substituindo o *re-search paper* em muitas escolas secundárias e universitárias. Ver, por exemplo, Macrorie (1980).

Na redação final da pesquisa, as quatro partes deverão ser apresentadas nessa ordem, apesar de não serem produzidas nessa seqüência temporal: a parte *c* é um diário que deve acompanhar o pesquisador o tempo todo; a parte *b* é escrita antes; as partes *a* e *d*, no final. Os textos de pesquisadores experientes desenvolvem predominantemente o ponto *d*.

A elaboração de textos estruturados desse modo leva à realização de verdadeiras atividades de pesquisa. Deve ficar claro aos alunos que a atividade de pesquisa se realiza por tentativas que se desenvolvem em várias direções, orientadas pelas perguntas preparadas no início.

Para ensinar os alunos a desenvolver uma pesquisa, é útil começar com problemas ligados à vida prática. Exemplo: "Como comprar uma máquina fotográfica". Uma pesquisa deste tipo requer o esclarecimento dos objetivos de quem compra a máquina e a identificação dos modelos existentes no mercado, consultas às revistas especializadas e aos vários revendedores.

Nas diversas atividades de pesquisa, pode ser conveniente também entrevistar profissionais. Todas as fases do trabalho deverão ser passadas para o diário (parte *c*), permitindo ao aluno exercitar-se em fáceis discursos descritivos e narrativos, e ao professor, verificar o trabalho realizado e os eventuais erros cometidos.

Outras sugestões para pesquisas iniciais: "Como fazer uma conserva de tomates", "Como se tornar um *disc-jockey*", "Como comprar uma casa" e "Como se vive numa casa de repouso". Em toda pesquisa é importante que o aluno trabalhe sobre uma questão que o toque de perto. Só quando estiver claro para ele o que significa fazer uma pesquisa é que se pode passar às pesquisas mais complexas.

12.3 TEXTOS CRIATIVOS

Nos cursos colegiais, costuma-se dar pouco espaço aos textos criativos, que proporcionam aos alunos a ocasião de se expressarem mais livremente, de inventar e de brincar com a linguagem. A maioria dos professores, talvez pelo fato de não terem o hábito de escrever criativamente, considera que os

alunos do colegial devem desenvolver quase que exclusivamente as qualidades lógico-abstratas, o rigor do bom raciocínio. Se sentem falta de trabalhar com textos criativos, podem fazê-lo fora da escola.

Entretanto, o pouco espaço destinado à criatividade e ao jogo com a linguagem contrasta com o fato de que na escola se dedica muito tempo à leitura de textos criativos literários. Os estudantes encontram-se numa situação assimétrica: lêem ensaios (de literatura, ciências, filosofia etc.) e textos literários, mas escrevem apenas ensaios. Esta situação cria um problema duplo: eles não são estimulados a desenvolver a própria criatividade e estranham trabalhar com textos literários.

Um emprego maior de textos criativos permitiria a muitos alunos descobrir as próprias qualidades criativas e adquirir um melhor relacionamento com os textos literários que lêem.

12.3.1 OS ESTUDOS SOBRE A CRIATIVIDADE

Os estudos sobre a criatividade desenvolveram-se nos Estados Unidos nos anos 60, paralelamente às críticas dos testes de inteligência. Os psicólogos e os pedagogos observam que os testes de inteligência medem só a capacidade de superar dificuldades de ordem lógica, ao passo que o aspecto produtivo da inteligência foge a qualquer mensuração (Fattori, 1968; Beaudot, 1977; Cropley, 1969). Estes estudos revelam a presença de dois tipos de pensamento: o *convergente,* que permite a solução dos problemas conduzindo-os a modelos conhecidos em que se encontra a resposta exata; e o *divergente,* que cria e revê os próprios conhecimentos utilizando novos pontos de vista.

Uma vez feita a distinção entre inteligência (ou pensamento convergente) e criatividade (ou pensamento divergente), procuram-se as características das pessoas inteligentes e das pessoas criativas. Conclui-se que os indivíduos criativos são sempre também muito inteligentes. Vejamos uma ficha do indivíduo criativo (Fattori, 1968).

Os indivíduos criativos são curiosos, gostam do risco e da aventura, suportam os sistemas abertos e, portanto, também a

ambigüidade. Possuem muitos interesses, não são nem um pouco rígidos, recusam qualquer situação predeterminada e mostram um acentuado senso de ironia, de humor, de idéias novas e originais. Os indivíduos criativos têm ainda uma grande capacidade de introspecção e de auto-avaliação. Às vezes são anticonformistas e agressivos, estão quase sempre sozinhos, mas em geral não são rebeldes, pois sua capacidade de auto-avaliação leva-os a ignorar a autoridade, em vez de combatê-la. Os estudantes criativos muitas vezes atrapalham a rotina escolar, já que têm uma tendência a encarar problemas de uma perspectiva diferente; em geral, não são apreciados por professores que procuram desenvolver sua tarefa tranqüilamente.

Enquanto os testes tradicionais medem a inteligência propondo a solução de um problema que tem uma única resposta, os testes para medir a criatividade são abertos, com muitas respostas certas. Um típico teste aberto consiste em pedir um título para uma história ou, inversamente, criar uma história a partir de uma figura. Vejamos as duas histórias criadas por dois rapazes americanos a partir de um desenho que mostra um homem voltando de uma viagem de avião; só o primeiro demonstra uma inteligência criativa (Fattori, 1968).

> *O homem está voltando de Las Vegas, onde acabou de obter o divórcio de sua mulher. Não podia mais viver muito tempo com ela — assim contara ao juiz — porque ela passava tanto creme no rosto à noite que a cabeça dela deslizava no travesseiro e atingia a sua. Agora ele está fazendo o projeto de um creme antideslizante.*

> *O senhor Smith está voltando para casa depois de uma bem-sucedida viagem de negócios: está muito feliz e pensa na sua maravilhosa família e na felicidade em revê-la. Depois de uma hora, o avião aterrissa e a senhora Smith e os três filhos dão-lhe as boas-vindas.*

Marta Fattori (1968) descreve as características das redações de alunos criativos comparando-as com as de alunos inteligentes mas não criativos. Os textos de alunos criativos têm

muito senso de humor, evitam os relatos, focalizam poucos elementos (só os particularmente significativos) e se distinguem pela veia original. Para avaliar a criatividade de um texto, podemos utilizar dez princípios:

1. *Presença de idéias autônomas no campo cultural ou no da experiência pessoal.*
2. *Presença de conceitos estranhos, curiosos, às vezes surpreendentes.*
3. *O estudante dá ao texto um tom original.*
4. *O estudante desenvolve e aprofunda os elementos que lhe interessam ou que são particularmente significativos.*
5. *O estudante interpreta fatos e pessoas com humor.*
6. *O estudante apresenta capacidade de encontrar relações entre fatos diversos.*
7. *O estudante apresenta capacidade de projetar sobre o futuro problemas e soluções presentes.*
8. *O estudante julga pessoas e fatos de modo independente.*
9. *O estudante tende a dar soluções novas e originais aos problemas.*
10. *O estudante tem uma aguçada capacidade de considerar o problema sob muitos aspectos e freqüentemente usa palavras em seu significado menos comum.*

Todo professor pode submeter seus alunos a um teste de criatividade, propondo-lhes os seguintes títulos de redação: "Minha vida" ou "Apresento uma personagem interessante: eu mesmo". As redações não-criativas começam de forma banal e com aspecto de *curriculum vitae,* como:

> *Nasci em São Paulo, no dia 11 de outubro de 1952, de pai nordestino e mãe paulista. Fui batizado...*

As redações criativas começam de modo imprevisível e têm um estilo original:

> *Cheguei a este vale de lágrimas em janeiro de 1950 (...) Dois mil quinhentos e cinqüenta e cinco dias depois, comecei o primeiro ano numa escola de jesuítas...*

Na escola é possível gerar situações particulares nas quais os alunos sejam estimulados a criar. Trataremos separadamente os textos em que os alunos devem criar livremente daqueles em que podem partir de textos literários (Bryant, 1978; Burak, 1977; Cassill, 1975; Surmelliam, 1969; Trefethen, 1975).

12.3.2 TEXTOS CRIATIVOS LIVRES

Vejamos, de modo muito geral, três maneiras de estimular os alunos: sugerindo um modelo, propondo um início e apresentando uma situação absurda.

Um bom estímulo à escrita criativa é o de propor aos alunos *modelos não-usuais:* a entrevista, a poesia ou as normas.

As *entrevistas* que dão mais oportunidade a brincadeiras e invenções são as "impossíveis". Pode-se sugerir qualquer personagem famoso, contemporâneo ou não, pelo qual os alunos sintam simpatia, antipatia ou interesse. Não só D. Pedro II, Santos Dumont ou Beethoven, mas também os Beatles, Pelé e o presidente da República. Nesse tipo de texto, os alunos podem misturar informações disponíveis com detalhes imaginados e paradoxais.

Para estimular reflexões sobre a vida e o mundo, pode-se pedir aos alunos que escrevam uma *poesia,* como: "As quatro idades do homem: escrever quatro estrofes em verso livre, uma para cada idade, usando de preferência imagens".

Personagens, lugares e situações podem ser descritos e apresentados com uma lista de observações semelhantes a *normas.* Este gênero pode ser usado para exprimir o próprio pensamento de modo rigoroso, mas também para apresentar paradoxos. Dois exemplos de normas: "Escreva os princípios que você gostaria que regessem esta escola", que pode dar ocasião para um trabalho sério de repensar as regras de convivência comunitária

ou apenas a ocasião para uma brincadeira fantástica; e "Escreva o manual do professor perfeito em duas versões: a de um aluno aplicado e a de um aluno preguiçoso".

Os alunos podem ser incentivados a escrever histórias a partir de um *início*. Por exemplo:

Fora, no nevoeiro...

O cão latiu uma só vez.

Cabelos longos e desgrenhados caiam-lhe sobre os olhos...

Pode-se propor aos alunos que deixem sua fantasia correr sobre *situações incomuns ou absurdas*, como:

Tente inventar uma nova vitamina e imaginar como ela poderia nos servir.

Você fez uma experiência e surgiu uma terceira mão. Em que isso poderia simplificar sua vida e em que a complicaria?

Descreva como seria sua vida se você tivesse dez centímetros de altura.

Sobre o que poderiam conversar dois ternos no armário?

12.3.3 TEXTOS INSPIRADOS EM OBRAS LITERÁRIAS

Em geral, quando se pede aos alunos que escrevam uma poesia ou um conto, eles costumam fazer poesias melosas onde amor rima com dor e contos cheios de estereótipos da nossa cultura. O modelo do jovem é o adulto e para muitos os esquemas únicos de referência são as telenovelas e os filmes de televisão ou gibis. Por esse motivo é melhor propor as primeiras experiências de textos criativos partindo de estímulos literários, canalizando o esforço de criação, em vez de fazê-lo livremente.

Ocasionalmente pode ser interessante dar-lhes estímulos genéricos para ver como reagem e para conhecê-los melhor.

Os textos literários podem ser utilizados para estimular a escrita criativa tanto como material sobre o qual realizar variações como ponto de referência para escrever um texto totalmente independente. Em ambos os casos os textos literários podem servir ou como estímulo para temas de redação ou como modelos estilísticos, formais ou estruturais. Por exemplo, um soneto de Álvares de Azevedo pode ser empregado ou como estímulo para um texto sobre o amor nos dias de hoje, em comparação com o amor romântico, ou como modelo estilístico de soneto. Muitas vezes os dois aspectos (conteúdo e forma) são inseparáveis, mas para mostrar os dois diferentes tipos de postura apresentamos separadamente alguns exemplos dos dois tipos de trabalho.

O texto literário como estímulo de conteúdo

Muitos textos literários tratam de sentimentos, sensações, idéias, problemas ou lugares dos quais os alunos tiveram alguma experiência direta. Neste caso, é possível pedir que escrevam uma redação para contrapor ao texto literário, incentivando-os a modernizar e personalizar o texto original. Por exemplo, pode-se propor como título "Infância" e pedir que o desenvolvam criando imagens e situações próprias, bem diversas das do poema homônimo de Drummond. Para os jovens que vivem ou viveram próximos à zona rural, pode-se pedir que escrevam sobre a vida no campo depois da leitura de *Menino de engenho*, de José Lins do Rego. Convém orientá-los no sentido de descrever as atividades rurais, as sensações e as aventuras que experimentaram.

Os contos de Poe, os diálogos de Ionesco e os contos de Asimov podem ser um ótimo estímulo para os alunos escreverem, respectivamente, contos de terror, diálogos absurdos e contos de ficção científica. Uma análise prévia da estrutura e dos elementos desses textos faz com que os alunos comecem a escrever mais facilmente.

O texto literário como estímulo de forma

Muitos textos literários podem ser usados como estímulos para a criação de textos originais quanto à forma. Apresentamos alguns exemplos com as indicações a serem dadas para os alunos.

Após a leitura e análise de algumas páginas de Guimarães Rosa, pode-se pedir aos alunos que tentem fazer um texto em que seja reconstruído o "ir e vir do pensamento" em todas as suas passagens, sem os elos explícitos entre as imagens, as observações e as idéias.

A leitura de *Memórias póstumas de Brás Cubas* pode ser uma boa ocasião para levar os alunos a tentar imitar o estilo do autor. Um trabalho de redação poderia ter a seguinte instrução: "Escreva sua epígrafe e a de outras três pessoas, imaginando-se já na tumba". Os alunos poderiam escolher pessoas da escola, autores, políticos, personagens de crônica social ou da história.

A crônica "Menino", de Fernando Sabino, pode servir de modelo para um texto que descreva a própria vida familiar a partir de frases típicas e sempre repetidas. Um poema concreto, como por exemplo *A onda,* de Manuel Bandeira, é um excelente estímulo para a criação de textos que explorem a sonoridade das palavras.

Como se nota pelos exemplos, quase todos os textos literários prestam-se à utilização como um ponto de partida para um novo texto.

E, finalmente, com o objetivo de mostrar um exemplo concreto de escrita criativa realizada a partir de um outro texto, apresentamos uma paródia de Oswald de Andrade sobre o famoso poema de Gonçalves Dias:

CANÇÃO DO EXÍLIO

Gonçalves Dias (1843)

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.

Minha terra tem primores,
Que tais não encontro eu cá;
Em cismar — sozinho, à noite —
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras,
Onde canta o sabiá.

CANTO DO REGRESSO À PÁTRIA

Oswald de Andrade (1925)

Minha terra tem palmeiras
onde gorjeia o mar
Os passarinhos daqui
não cantam como os de lá.

Minha terra tem mais rosas
E quase que mais amores
minha terra tem mais ouro
Minha terra tem mais terra.

Ouro terra amor e rosas
Eu quero tudo de lá
Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá.

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte pra São Paulo
Sem que veja a rua 15
E o progresso de São Paulo.

BIBLIOGRAFIA

APPLEBEE, A. N.

1980 com Lehr, F. e Auten, A. *A study of writing in the secondary school.* Urbana, Illinois, NCTE.

1981a "Looking at writing". In *Educational leadership*, p. 458-462.

1981b *Improving writing in the secondary school: suggestions for principals*, Stanford University, School of Education, não publicado.

1981c com Lehr, F. e Auten, A. *Learning to write in the secondary school*, Stanford University and NCTE, não publicado.

1982 *The demands of school writing*, National Institute of Education, não publicado.

BAKER, C.

1977 *The essayist.* New York, Harper & Row.

1980 *The complete stylist and handbook.* New York, Harper & Row.

BANDER, R. G.

1978 *American english rhetoric. A writing program in english as a second language.* New York, Holt, Rinehart and Winston.

BARNET, S.; STUBBS, M.

1980 *Practical guide to writing.* Boston, Little, Brown and Company.

BEAUDOT, J. P. (org.)
1977 *La creatività*. Torino, Loescher.

BELLEI, F.
1979 "Il tema". In Colombo, A. *Guida all'educazione linguistica*, Bologna, Zanichelli.

BERNSTEIN, R. S.; TANNER, B. R.
1977 *The California High School proficiency examination: evaluating the writing samples*. University of California, Berkeley, BAWP.

BERTINETTO, P. M.; OSSOLA, C. (org.)
1982 *Insegnare stanca. Esercizi e proposte per l'insegnamento dell'italiano*. Bologna, Il Mulino.

BLOOM, B. et al.
1971 *Learning for mastery. Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill.

BRITTON, J. et al.
1975 *The development of writing abilities (11-18)*, London, McMillan.

BROOKS, C.; WARREN, R. P.
1961 *Modern rhetoric*, New York, Harcourt, Brace & World, Inc.

BRYANT, D.
1978 *Writing a novel*, Berkeley, California, Ata Book.

BUCKLEY, M. H.; BOYLE, O.
1982 "Mapping the writing journey". In (Camp, 1982b).

BURAK, A. S.
1977 *Writing suspense and mystery fiction*, Boston, The Writer, Inc.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION
1982 *Handbook for planning an effective writing program*. Kindergarten through grade twelve, Sacramento, California, California State Department of Education.

CALONGHI, L.
1972 *Valutazione delle composizioni scritte*. Roma, Armando.

CALVINO, I.
1982 "Poche chiacchiere!". *La Repubblica*, 22 de outubro.

CAMP, G.
1982a *A success curriculum for remedial writers*. University of California, Berkeley, NWP.
1982b (org.) *Teaching writing*. Montclair, New Jersey, Boynton/Cook Publishers, Inc.

CAPLAN, R.
1982 "Showing-telling: A training program to help students be specific". In (Camp, 1982b).

CASSILL, R. V.
1975 *Writing fiction*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

CLAPP, O. H.
1975 *On righting writing*. Urbana, Illinois, NCTE.

CONTE, M. E. (org.)
1977 *La linguistica testuale*. Milano, Feltrinelli.

COOPER, C. R.; ODELL, L.
1978 *Research on composing. Points of departure*. Urbana, Illinois, NCTE.

CROPLEY, A. J.
1969 *La creatività*. Firenze, La Nuova Italia.

CUFFI, C.
1982 "In parole povere: considerazioni sul riassunto". In (Bertinetto, 1982).

DAIKER, D. A.
1982 *College sentence combining*. New York, Harper & Row.

D'ANGELO, F. J.
1980 *Process and thought in composition*. Cambridge, Massachusetts, Winthrop Publishers, Inc.

DE BARTOLOMEIS, F.
1983 *Produrre a scuola*. Milano, Feltrinelli.

DE LANDSHEERE
1973 *Elementi di docimologia*. Firenze, La Nuova Italia.

DELLA CASA M.
1980 *Parole discorsi e progetti.* Brescia, La Scuola.

DELLINGER, D. G.
1982 *Out of heart, how to design writing assignment for high school courses.* University of California, Berkeley, NWP.

DE MAURO, T.
1979 "Che cosa fare del tema di italiano?". In De Mauro, T. *Scuola e linguaggio.* Roma, Editori Riuniti.
1981 *Guida all'uso delle parole.* Roma, Editori Riuniti, Libri di base.
1983 "Produzione di discorsi e testi per fini determinati". *Quaderni del CIDI*, VII, 15.

DIEDERICH, P. B.
1974 *Measuring growth in english.* Urbana, Illinois, NCTE.

DONOVAN, T. R.; MC CLELLAND B. W.
1980 *Eight approaches to teaching composition.* Urbana, Illinois, NCTE.

DRAPER, V.
1979 *Formative writing: writing to assist learning in all subject areas.* University of California, Berkeley, BAWP.

DRESSLER, W.
1974 *Introduzione alla linguistica del testo.* Roma, Officina.

ECO, U.
1977 *Come si fa una tesi di laurea.* Bompiani, Milano. (Trad. bras.: *Como se faz uma tese.* Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo, Editora Perspectiva, 1985.)
1982 "Elogio del riassunto". *L'Espresso,* 17 de outubro.

ELBOW, P.
1973 *Writing without teachers.* New York, Oxford University Press.

ELGIN, S. H.
1980 *Never mind the trees: what an English teacher really needs to know about linguistics.* University of California, Berkeley, NWP.
1982 *The great grammar myth. University of California,* Berkeley, NWP.

EMIG J.
1971 *The composing processes of twelfth graders.* Urbana, Illinois, NCTE.

ENGLISH, E.; HACH, C.
1978 *Scholastic journalism.* Ames, Iowa, The Iowa State University Press.

FAGAN, W. T. et al.
1975 *Measures for research and evaluation in the English arts.* Urbana, Illinois, ERIC.

FATTORI, M.
1968 *Creatività e educazione,* Bari, Laterza.

FINN, P. J.
Computer aided description of mature word choices in writing. In Cooper (1977).

FIORUCCI, T.
1982 "Si raccomanda un periodare breve. La leggibilità dei Libri di base secondo l'indice di Flesch". *EDA* nov.-dez.

FRIS-GRUPPEN
1976 "Om fri skrivning i skolan". Pedagogiskpsykologiska problem. *Malmö Larahogskolan,* n.° 301.

GATTULLO, M.
1971 *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola.* Roma, Armando.

GLATTHORN, A. A.
1980 *A guide for developing an English curriculum for the eighties.* Urbana, Illinois, NCTE.

GRAY, S.; KEECH, C.
1980 Writing from given information. University of California, Berkeley, BAWP.

GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R.
1980 *Cognitive processes in writing.* Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

GRIFFITH, M.
1982 "Writing for the inexperienced writer". In Camp (1982b).

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R.
1976 *Cohesion in english.* London, Longman.

HAWKINS, T.
1976 *Group inquiry techniques for teaching writing,* Urbana, Illinois, ERIC.

HEALY, M. K.
1980 *Using student writing response groups in the classroom.* University of California, Berkeley, BAWB.

HERBER, H. L.
1978 *Teaching reading in content areas. New Jersey,* Prentice-Hall, Inc.

HILL, A.; BOONE, B.
1982 *If Maslow tought writing. A way to look at motivation in the classroom.* University of California, Berkeley, California, NWP.

HUNT, K. W.
1977 *Early Blooming and late Blooming syntact structures.* In Cooper (1977).

JAKOBSON, R.
1966 *Saggi di linguistica generale.* Milano, Feltrinelli.

KAHANE, H.
1980 *Logic and contemporary rhetoric.* Belmont, California, Wadsworth Publishing Company.

KELLOG, W. H.
1977 *Early Blooming and late Blooming syntactic structures.* In Cooper (1977).

KINNEAVY, J. L.
1971 *A theory of discourse.* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.

KOCH, C.; BRAZIL, J. M.
1978 *Strategies for teaching the composition process.* Urbana, Illinois, NCTE.

KROLL, B. M.; VANN, R. J.
1981 *Exploring speaking-writing relationships.* Urbana, Illinois, NCTE.

LANHAM, R. A.
1979 *Revising prose.* New York, Charles Scribner's Sons.

LAQUE, C. F.; SHERWOOD, P. A.
1977 *A laboratory approach to writing.* Urbana, Illinois, NCTE.

LEND
1982 *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere,* org. por Lugarini E., Milano, Bruno Mondadori.

LO DUCA, M. G.
1977 "Il compito di italiano, verso l'autovalutazione". In AAVV, *L'educazione linguistica.* Padova, CLEUP.

LOWERY, L. F.
1981 *Learning about learning.* University of California, Berkeley.

LUGARINI, E.
1982 "L'attività di scrittura: capacità e forme testuali". In Lend (1982).

MACRORIE, K.
1970 *Uptaught.* Rochelle Park, New Jersey, Hayden.
1980 *Searching Writing.* Rochelle Park, New Jersey, Hayden Book Company, Inc.

MAIMON, M. P. et al.
1981 *Writing in the arts and sciences.* Cambridge, Massachusetts, Winthrop Publishers, Inc.

MANZOTTI, E.
1982 "Ho dimenticato qualche cosa? Una guida al descrivere". In (Bertinetto, 1982).

MARELLO, C.
1983 "Vari tipi di scrittura. Appunti e scaletta. Riassunto". In Atti del seminario: *La lingua scritta: la produzione di testi in italiano e in lingua straniera,* LEND de Modena, Biblioteca dell'Istituto Magistrale C. Sigonio, 1983.

Markman, R. H.; Waddell, M. L.
1971 *10 steps in writing the research paper*, Woodbury, Barron's Educational Series.

Martin, N. et al.
1976 *Writing and learning across the curriculum 11-16.* London, Ward Lock Educational.

Masoni, V.
1979 *La scrittura funzionale*, Milano, Franco Angeli.

Matthies, D.
1981 *Some exercises in critical thinking.* Department of English, Stanford University, não publicado.

Mc Crimmon, J. M.
1980 *Writing with a purpose.* Boston, Houghton Mifflin Company.

Mc Donald, D.
1980 *The language of argument.* New York, Harper & Row.

Mellon, J. C.
1969 *Transformational sentence combining.* Urbana, Illinois, NCTE.
1975 *National assessment and the teaching of english*, Urbana, Illinois, NCTE.

Milan, D. K.; Cooks Rattner, N.
1979 *Forms of the essay. The American experience.* New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Miles, J.
1979 *Working out ideas: predication and other uses of languages.* University of California, Berkeley, BAWP.

Moffet, J.
1968 *Teaching the universe of discourse.* Boston, Houghton Mifflin.

Moffet, J.; Wagner, B. J.
1983 *Student centerede language arts and reading, K-13: a handbook for teachers.* Boston, Houghton Mifflin Co.

Moore, G.
1981 *Paragraph and essay logic: using the Toulmin model.* Department of English, Stanford University, não publicado.

Murphy, R.
1981 *Teaching expository writing.* University of California, Berkeley, BAWP.

Myers, M.
1980 *A procedure for writing assessment and holistic scoring.* Urbana, Illinois, NCTE.

Najimy, N. C. (org.)
1981 *Measure for measure. A guidebook for evaluating students' expository writing.* Urbana, Illinois, NCTE.

Newell, A.; Simon, H. A.
1972 *Human problem solving.* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.

Nilsson, N. J.
1971 *Problem solving methods in artificial intelligence.* New York, McGraw-Hill Book Company.

Odell, L.
1978 "Measuring changes in intellectual process as one dimension of growth in writing". In Cooper (1978).

Palombi, A.; Raponi, L.
1984 "A proposito della misurazione della leggibilità di un testo". *Linguaggi*, número único, janeiro.

Parisi, D.
1972 *La lingua come processo cognitivo.* Torino, Boringhieri.
1979 (org.) *Per una educazione linguistica razionale.* Bologna, Il Mulino.
1980 com *Castelfranchi, C.: Linguaggio, conoscenze e scopi.* Bologna, Il Mulino.

Passaponti, E.
1980 "Leggibilità del giornale". *Riforma della scuola*, n.° 7-8.

Perelman, C.
1966 *Trattato dell'argomentazione.* Torino, Einaudi.
1979 *Il campo dell'argomentazione*, Parma, Pratiche Editrice.

PITTANO, G.
1983 *La comunicazione linguistica*, Milano, Bruno Mondadori.

PONSOT, M.; DEEN, R.
1982 *Beat not the poor desk*. MontClair, New Jersey, Boyton Cook Publishers, Inc.

POWELL, D.
1981 *What can I write about? 7.000 topics for high school students*. Urbana, Illinois, NCTE.

PRADL, G.
1979 *Expectation and cohesion*. University of California, Berkeley, BAWP.

QUENEAU, R.
1983 *Esercizi di stile*. Torino, Einaudi.

RICO, G. L.; CLAGGETT, M. F.
1980 *Balancing the hemispheres: brain research and the teaching of writing*. University of California, Berkeley, BAWP.

RIGG, D. C.; KRAMER, M. G.
1978 *Prentice-Hall workbook for writers*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.

RODARI, G.
1973 *Grammatica della fantasia*. Torino, Einaudi. (Trad. bras.: *Gramática da fantasia*. Trad. Antonio Negrini. São Paulo, Summus, 1982.)

ROWNTREE, D.
1979 *Impara a studiare*. Roma, Armando.

RUMELHART, D. E.
1977 *Human information processing*. New York, John Wiley.
1981 *Understanding understanding*. CHIP 100, Center for Information Processing, University of California, San Diego.

SALE, R.
1970 *On writing*. New York, Random House.

SCHANK, R. C.; ABELSON, R. P.
1977 *Script, plans, goals and understanding*, Hillsdale, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates.

SCHWARTZE, C.
1982 " 'Quel ramo del lado di Como': uno strumento concettuale per l'analisi di testi descritivi". In Bertinetto (1982).

SERAFINI, M. T.
1982a "Insegnare a scrivere nella scuola secondaria: analisi della didattica attuale". *Lingua e nuova didattica*, junho.
1982b *Methodology for planning curricula in teaching writing*. Urbana, Illinois, NCTE.
1982c "Scrivere nella scuola media inferiore". *La ricerca*, Torino, Loescher, novembro.
1982d "Didattica dello scrivere nelle scuole degli Stati Uniti e in quelle italiane: il tema come scrivere espositivo". In LEND (1982).
1983a "Valutare gli scritti". *La ricerca*, Torino, Loescher, fevereiro.
1983b *Reading-writing unit on current problems using newspapers*, University of California, Berkeley, BAWP, não publicado.
1983c "Titoli di temi". *La ricerca*, Torino, Loescher, outubro.

SERAFINI, U.; SERAFINI, R.
1970 "Come giudicare un tema". *Scuola e città*, n.° 1.

SHAUGHNESSY, M. P.
1979 *Errors and expectations*. New York, Oxford University Press.

SIEGEL, G. et al.
1983 "Sequences in writing, Grades k-13". In (Camp, 1983b).

SIMONE, R.
1979 *Fare italiano*. Firenze, La Nuova Italia.

SMITH, W. F.; LIEDLICH, R. D.
1977 *From thought to theme*. New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

DEPARTMENT OF ENGLISH, STANFORD UNIVERSITY
1980 *Focusing on the paragraph. The basic elements.* Stanford University, não publicado.
1981 *Focusing on the essay. Kinds of essays.* Stanford University, não publicado.

STIBIC, V.
1980 *Personal documentation for professionals. Means and methods.* Amsterdam, North-Holland, 1980.

STONE, W.; BELL, J. G.
1972 *Prose style: a handbook for writer.* New York, McGraw-Hill Book Company.

SURMELLIAN, L.
1969 *Techniques of fiction writing. Measure and madness.* Garden City, New York, Anchor Books, Doubleday & Company, Inc.

TASSI, R.
1975 *Didattica dell'italiano. La valutazione dei saggi.* Firenze, La Nuova Italia.

TATE, G. (org.)
1967 *Teaching composition: 10 bibliographic essays.* Fort Worth, Texas, Texas Christian University Press.

TOULMIN, S.
1958 *The uses of argument.* Cambridge, University Press.

TREFETHEN, F.
1975 *Writing a poem.* Boston, The Writer, Inc.

VACCA, R.
1981 *Come imparare più cose e vivere meglio.* Minalo, Arnoldo Mondadori.

VANOYE, F. et al.
1980 *Usi della lingua.* Torino, SEI. (Trad. bras.: *Usos da linguagem.* Trad. e adapt. Clarisse Madureira Sabóia et al. São Paulo, Martins Fontes, 1979.)

YLVISAKER, M.
1982 "An experiment in encouraging fluency". In Camp (1982).

WASSON, J. M.
1981 *Subject and structure.* Boston, Little, Brown and Company.

WEAVER, C.
1982 *Psycholinguistics and reading: from process to practice.* Boston, Little, Brown and Company.

WHEELER, T. C.
The great American writing block. New York, Penguin Books.

WOOD, N. V.
1978 *College reading and study skills.* New York, Holt, Rinehart and Winston.

BIBLIOGRAFIA DA EDIÇÃO BRASILEIRA

André, H. *Curso de redação.* São Paulo, Marco Editorial, 1978.

Barras, R. *Os cientistas precisam escrever: guia de redação para cientistas, engenheiros e estudantes.* Trad. Leila Novaes e Leônidas Hegenberg. São Paulo, T. A. Queiroz/EDUSP, 1986.

Bastos, L. K. & Mattos, M. A. *A produção escrita e a gramática.* São Paulo, Martins Fontes, 1985.

Bastos, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas.* São Paulo, Unicamp, 1985.

CENP. *Subsídios para a proposta curricular de língua portuguesa,* n.° 3. São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Secretaria da Educação, 1978.

Faraco, C. E. & Moura, F. *Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnicas de pensamento.* Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1984.

Fundação Carlos Chagas. *Cadernos de pesquisa,* n.° 23, "A redação no vestibular". São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977.

Geraldi, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção.* Paraná, Educativa Assoeste, 1984.

Ilari, R. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa.* São Paulo, Martins Fontes, 1985.

Kato, M. A. *No mundo da escrita.* São Paulo, Ática, 1986.

Luft, C. P. *Língua e liberdade.* Porto Alegre, L & PM, 1985.

Macedo, L. A. *A redação no vestibular.* São Paulo, Moderna, 1975.

Pecora, A. B. *Problemas de redação na universidade.* São Paulo, Martins Fontes, 1983.

Rocco, M. T. F. *Crise na linguagem.* São Paulo, Vozes, 1982.

Soares, M. & Campos, E. N. *Técnica de redação: as articulações lingüísticas como técnica de pensamento.* Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1984.

Zilberman, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.* Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.